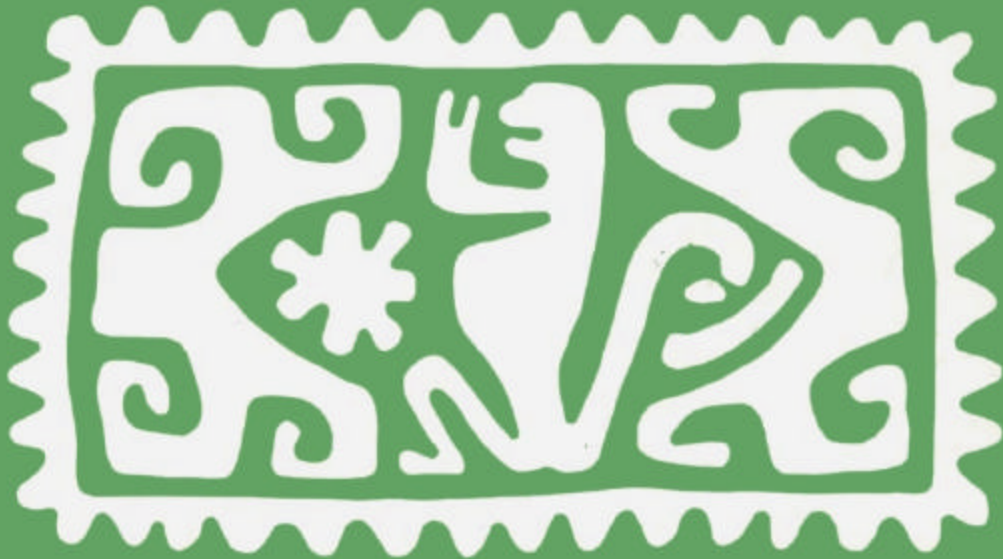


# FOLIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de Educadoras*

Segunda época, No. 14, Segundo semestre de 2001 ISSN 0123 - 4870

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES**

Gustavo Téllez Iregui  
Rector

Guillermo Chona Duarte  
Vicerrector Académico

Priscilla Torres Rodríguez  
Decana (E)

Enrique Hoyos Olier  
Jefe Departamento de Lenguas

Juan Carlos Torres Azócar  
Jefe Departamento de Ciencias Sociales

**COMITÉ EDITORIAL**

Ángela Camargo Uribe  
Juan Carlos Torres Azócar  
Alfonso Cárdenas Páez  
Universidad Pedagógica Nacional

Humberto López Morales  
Universidad de Río Piedras (Puerto Rico)

Juan Carlos Galeano  
University of Florida (Estados Unidos)

Lauro Zavala  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Xochimilco (México)

**CORRESPONDENCIA**

Canje:  
Calle 72 No. 11-86 Of. A-226  
Apartado Aéreo No. 75144  
Teléfono 347 11 90 Ext. 195  
Fax 347 11 90 Ext. 416  
Bogotá. D.C.. Colombia

**FOLIOS**

**REVISTA  
DE LA FACULTAD  
DE HUMANIDADES**

Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales de la  
Universidad Pedagógica Nacional.

Periodicidad semestral

Dirección postal: Calle 72 No. 11-86 Of. A-226

Formato: 21,5 x 28 es.

**NORMAS EDITORIALES**

La revista folios recibe trabajos en las áreas de artes, ciencias sociales, literatura, lingüística, didácticas de estas disciplinas y lenguas modernas y clásicas, incluyendo traducciones, en original y copia, y en su respectivo medio magnético.

Las opciones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique la fuente.

Tarifa postal pendiente.  
Licencia de Mingobierno pendiente  
Licencia de Mincomunicaciones pendiente.  
ISSN 0123-38790

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FOLIOS  
REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**

SEGUNDA ÉPOCA, NÚMERO 14, SEGUNDO SEMESTRE DE 2001

**TABLA DE CONTENIDO**

NIHILISMO-EN-LÍNEA. EL FUTURO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN VISTO  
POR SØREN KIERKEGAARD EN 1850

Hubert Dreyfus

(IN)VERSIONES EN EL PROYECTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Juan Manuel Cuartas R.

LA TENDENCIA TRANSDISCIPLINARIA EN LOS ESTUDIOS CULTURALES

Lauro Zavala

LA REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO EN LA NARRATIVA DE VARGAS LLOSA

Felipe Ardila Rojas

EL MINICUENTO EN LA LITERATURA COLOMBIANA

Henry González Martínez

LA ECOLITERATURA DE LA SELVA EN LA NOVELA LATINOAMERICANA: UN VIEJO QUE  
LEÍA NOVELAS DE AMOR

Rodrigo Malaver Rodríguez

LA PRAXIS PSICOANALÍTICA: UN ANÁLISIS DEL(A) LENGUA(JE)

Eder García Dussán

INVESTIGACIONES

ANÁLISIS DE DOS TAREAS DE ACCESO AL LÉXICO

Ángela Camargo Uribe y Christian Hederich Martínez

BUILDING UP LEARNERS' AUTONOMY AND COOPERATIVE ASSESSMENT

Esperanza Vera, Luz Dary Arias y Zulma Buitrago

UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL CON LOS DOCENTES DEL MUNICIPIO DE  
CALDAS (BOYACÁ)

Gloria Umaña, Gloria Padilla

RESEÑAS

BOGOTÁ, D.C. SEGUNDO SEMESTRE DE 2001

ISSN 0123-4870

**HUBERT DREYFUS<sup>1</sup>**

**NIHILISMO-EN-LÍNEA:  
El futuro de la tecnología de la información visto por Soren Kierkegaard en  
1850.**

**Resumen**

En este artículo se expone el carácter premonitorio de algunos planteamientos de Kierkegaard en su ensayo *“La época actual”*. Un nuevo fenómeno cultural e irreversible se gestó desde la Ilustración, gracias a la incidencia de la prensa ordinaria, antecesora de internet: una opinión pública informada pero desmoralizada, mediocre, irreflexiva y sin compromisos incondicionales.

**Abstract**

In this paper the author explains the premonitory character of some of Kierkegaard's main statements in his essay *The Present Age*. A new cultural and irreversible phenomenon erect its origins from the time of The Illustration, thanks to the influence of the daily newspapers, the predecessor of internet. an informed but demoralized, mediocre, unreflective and uncompromising public opinion.

**Palabras claves:**

Soren Kierkegaard, opinión pública, internet, prensa.

¿Cuál es la promesa y cuáles los peligros de la Internet? Tal es la pregunta de muchos a raíz de las investigaciones extensas que mostraron, para sorpresa de quienes las efectuaron, que, aún cuando la Internet pone al usuario en contacto con más personas y sucesos de cuantos jamás estuvieron a disposición de los seres humanos, lo cierto es que, mientras más orientan sus vidas a través de la Internet, más aisladas y deprimidas se sienten las personas.

**1. Kierkegaard y su crítica de la época actual.**

A menudo los filósofos ven más allá de su tiempo, y es así como pueden ayudar a que comprendamos el nuestro. Tal es el caso de Soren Kierkegaard. En su ensayo *La época actual*, fechado en 1850, Kierkegaard advierte que su tiempo está caracterizado por una reflexión desinteresada que nivela todas las diferencias de jerarquía y valor –todas las distinciones cualitativas en sus propios términos. Todo da lo mismo. Nada es tan importante como para arriesgarse a morir. Y Kierkegaard se propone hallar la causa de esta condición.

Kierkegaard culpa de esta nivelación a algo que él denomina “lo público”. Dice: “A fin de reducir todo al mismo nivel, ante todo es necesario procurarse un fantasma, uno cuyo

---

<sup>1</sup> University of Berkley, California.

espíritu sea una monstruosa abstracción... y ese fantasma es lo público”<sup>2</sup>. Pero el auténtico villano detrás de lo público, afirma Kierkegaard, es la prensa. “Europa llegará a una parálisis con la prensa y permanecerá en una parálisis como recordatorio de que la raza humana inventó algo que finalmente la excedió”<sup>3</sup>, escribe como muestra de su temor, y añade: “Aún si mi vida no tuviese otro significado, me satisface haber descubierto la existencia absolutamente desmoralizadora de la prensa ordinaria”<sup>4</sup>.

Mas, ¿porqué culpar de la nivelación a lo público y no a la democracia, la tecnología, el consumismo o la pérdida de respeto ante la tradición, por citar algunos candidatos? De hecho Kierkegaard va aún más allá. En sus Diarios afirma que “es en realidad la prensa, más exactamente el periódico..., lo que hace imposible al cristianismo”<sup>5</sup>. Tal es un juicio asombroso. Ciertamente Kierkegaard percibió en los medios una singular amenaza cultural/religiosa, si bien nos tomará algo de tiempo entender el porqué.

No es accidente que, cuando escribe en 1846, Kierkegaard decida arremeter contra lo público y la prensa. Para comprender la razón, hemos de empezar en el siglo precedente. En *Historia y crítica de la opinión pública*<sup>6</sup>, Jürgen Habermas sitúa el inicio de lo que él denomina “esfera pública” hacia mediados del siglo XVIII. Durante esos años, nos explica, la prensa y los cafetines se convierten en sede de una nueva forma de discusión política. Y dicho estatuto extrapolítico no sólo es definido negativamente, como una ausencia de poder, sino valorado positivamente. Dado que no se trata de un ejercicio de poder, la opinión pública está resguardada, justamente, de cualquier espíritu partidista. Así, los intelectuales de la Ilustración ponderaron la esfera pública como un espacio en el cual la reflexión racional y desinteresada que debía orientar al gobierno y a la vida humana podía institucionalizarse y refinarse. En este sentido, a medida que la prensa extendía el debate público a un auditorio de ciudadanos comunes cada vez mayor, Edmundo Burke afirmaba complacido: “en un país libre, cualquier hombre piensa que todo asunto público le atañe”<sup>7</sup>.

Entrado el siglo siguiente, merced a la expansión de la prensa cotidiana, la esfera pública se mantuvo como objeto de democratización creciente hasta que produjo un resultado imprevisto, que, según Habermas, “alteró las precondiciones sociales de la ‘opinión pública’ hacia la mitad del siglo [XIX]”<sup>8</sup>. Justamente cuando Kierkegaard escribe *La época actual*. “[A medida que] el público se expandía por la proliferación de la prensa... el reino de la opinión pública se revela como el reino de lo mayoritario y mediocre”<sup>9</sup>. Muchas personas, incluidos John Stuart Mill y Alexis de Tocqueville, temieron “la tiranía de la opinión pública”<sup>10</sup>, y Mill se sintió llamado a proteger a los “disconformes de la presión de lo público como tal”<sup>11</sup>. Según

<sup>2</sup> Kierkegaard, Soren. “The Present Age”, en: *The present age, and of the difference between a genius and an apostle*, traducción al inglés de Alexander Dru, intrucción del Walter Kaufmann, Nueva York: Harper & Row, 1962, p. 59.

<sup>3</sup> Kierkegaard, Soren. *Journals and Papers*, edición y traducción al inglés de Howard V. Hong y Edna H. Hong, 7 vols., Bloomington: Indiana University Press, 1978, # 483.

<sup>4</sup> *Ibid.*, #2163.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Habermas, Jürgen. *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1989. (Versión castellana del original alemán por Antonio Domenech: *Historia y crítica de la opinión pública*, 4a. ed., Barcelona: G. Gili, 1994).

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 130

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 131,133.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 138.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 134

Habermas, Tocqueville insistió en la idea de que “la educación y los ciudadanos poderosos debían formar un *público selecto* cuyo debate crítico determinase la opinión pública”<sup>12</sup>.

Precisamente *La época actual* muestra la originalidad de Kierkegaard. Mientras Tocqueville y Mill afirman que las masas necesitan el liderazgo de una *élite* filosófica, y mientras Habermas concuerda en que lo sucedido con la democratización de la esfera pública hacia 1850 fue un infortunado descenso en el conformismo de la prensa cotidiana (del cual es preciso salvarla), Kierkegaard ve a la esfera pública misma, aun en el mejor de los casos, como un nuevo y peligroso fenómeno cultural donde la nivelación producida por la prensa revela algo profunda e inicialmente erróneo en la idea ilustrada de la reflexión desarraigada. Así, mientras Habermas intenta recuperar las virtudes morales y políticas de la esfera pública, Kierkegaard observa que no hay manera de salvar la esfera pública dado que, a diferencia de los individuos afectados, ella fue, desde un inicio, la fuente misma de la “nivelación”.

El nuevo poder de la prensa para difundir información a cualquiera en una nación permitió que sus lectores trascendieran su compromiso local y personal, y que superaran así su reticencia respecto de cuanto no les tocaba directamente. Como Burke señalaba con júbilo, la prensa alienta a cualquiera a desarrollar una opinión sobre cualquier cosa. Habermas advierte en ello el triunfo de la democratización; Kierkegaard advirtió, en cambio, que la esfera pública estaba llamada a convertirse en un reino de habla ociosa en el cual los espectadores, simplemente, corren la voz.

Pese a que la prensa y el *talk-show*, su decadente heredero, son ya lo bastante nocivos, este efecto desmoralizador no constituyó el interés central de Kierkegaard. Desde su perspectiva, el riesgo más hondo justamente reposa en aquello que Habermas celebra de la esfera pública, a saber, Kierkegaard señala que “un público... destruye todo cuanto es relativo, concreto y particular en la vida”<sup>13</sup>. La esfera pública alienta, entonces, a los comentaristas ubicuos que deliberadamente se desarraigan de las prácticas locales en cuyo seno brotan asuntos específicos, asuntos que debe resolverse en los términos que esas mismas prácticas plantean, mediante alguna forma de acción comprometida. De este modo, lo que se mostraba como una virtud para la razón imparcial de la Ilustración es visto, por Kierkegaard, como un desastroso inconveniente. La esfera pública es un modo en el que cada cual comenta y tiene una opinión sobre todos los asuntos públicos, sin acreditar ninguna experiencia directa y sin tener o querer ninguna responsabilidad.

Ni siquiera los comentaristas más conscientes están obligados a poseer conocimiento de primera mano o a asumir una posición concreta. Más bien, como Kierkegaard lamenta, justifican sus puntos de vista mediante el recurso a principios. Y con las conclusiones alcanzadas por razonamientos abstractos no se apoyan en prácticas locales, sus soluciones son igualmente abstractas. Es de presumir que semejantes propuestas no fomenten el compromiso de las personas involucradas y, por lo tanto, no funcionan así se transformen en leyes.

Una constatación más básica todavía: que la esfera pública descansa fuera del poder político significaba, para Kierkegaard, que uno puede mantener una opinión sobre cualquier tema sin necesidad y obligación de actuar basado en ella. A propósito del público observa con desaprobación que sus “habilidades, virtuosismo y buen sentido consisten en procurar alcanzar un juicio y una decisión sin llevarlos nunca hasta la acción”<sup>14</sup>. Ello abre la

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 137.

<sup>13</sup> Ibid., p. 62.

<sup>14</sup> Ibid., p. 33.

posibilidad de una reflexión limitada. Si no hay posibilidad de decisión y acción, todo puede ser visto desde todos los ángulos y siempre puede hallarse una perspectiva nueva desde la cual ponerlo todo nuevamente en cuestión. Kierkegaard vio que, cuando todo depende del comentario crítico incesante, la acción deviene finalmente imposible. “La reflexión es siempre capaz de explicarlo todo de un modo distinto y de dejarle a uno alguna vía de escape...”<sup>15</sup>. En consecuencia, para él es evidente que “reflexionar transformando la capacidad de acción en un medio para escapar de la acción es algo corrupto y peligroso a la vez...”<sup>16</sup>. El lema que sugirió para la prensa era: “Aquí los hombres son desmoralizados en el menor tiempo posible, en el mayor grado posible, al menor precio posible”<sup>17</sup>.

El problema está en que la prensa habla por el público, pero nadie se sitúa tras los puntos de vista que el público mantiene. Así, Kierkegaard escribió en su diario: “tales... son las dos calamidades más horribles que en realidad constituyen los poderes causantes de la impersonalidad: la prensa y el anonimato”<sup>18</sup>. Aún más nítido es su planteamiento en *La época actual*: “Un público no es una nación, ni una generación, ni una comunidad, ni una sociedad, ni cualesquiera hombres particulares, pues todos ellos únicamente son lo que son por medio de lo concreto; ningún individuo perteneciente al público tiene un compromiso social”<sup>19</sup>.

De seguro Kierkegaard hubiese visto en la Internet, con sus sitios web atestados de información anónima procedente del mundo entero y sus listas de interés a las que cualquiera en el mundo puede asociarse sin mediar requisito y donde cualquier tema puede ser discutido sin pausa y sin consecuencias, la síntesis de alta tecnología de los peores rasgos del diario y del cafetín que el sueño de Burke efectuara, pues en las listas de interés cualquiera, donde quiera, puede tener una opinión sobre lo que sea. Todos están demasiados ansiosos por responder a las opiniones igualmente desarraigadas de otros tantos aficionados anónimos que envían sus puntos de vista desde ninguna parte. Dichos comentaristas no adoptan posición alguna frente a los temas que abordan. A decir verdad, la ubicuidad misma de la red hace que cualquier postura local se vea irrelevante.

Lo agobiante en estas listas de interés es que el ingreso a la conversación no requiere experiencia o habilidad de ningún tipo. Como ilustra la Internet, un riesgo verdaderamente grave de la esfera pública consiste en minar la consecución de destrezas. Adquirir una habilidad requiere interpretar una situación como instancia de un tipo tal que demanda evaluar una cierta acción, acometer esa acción y aprender del propio éxito o fracaso. Como Kierkegaard pensaba, no hay forma de conseguir sabiduría práctica salvo a través de los compromisos riesgos y las experiencias de éxito y fracaso. Estudios sobre adquisición de habilidades han mostrado que, a menos que el resultado sea importante y se cuente con la disposición de aceptar el dolor que sucede al fracaso y el placer que resulta del éxito, quien desarrolla la habilidad permanecerá estancado en el nivel de la mera competencia y nunca alcanzará la pericia. Así, los comentaristas que aparecen en los programas de radio y televisión cuentan con una opinión sobre cada tema y pueden justificar sus opiniones apelando a principios abstractos, mas, como no tiene que actuar conforme a los principios que defienden, carecen de esa perspectiva apasionada cuyo ejercicio es el único capaz de conducir al error grave y, por lo mismo, a la adquisición gradual de la sabiduría práctica.

<sup>15</sup> Ibid., p. 42.

<sup>16</sup> Ibid., p. 68.

<sup>17</sup> Kierkegaard, Soren. *Journals and Papers*, o.c., vol 2 p. 489.

<sup>18</sup> Ibid., p. 480.

<sup>19</sup> Kierkegaard, Soren. “The present age”, o.c., p. 63. Énfasis mío.



La única alternativa que Kierkegaard veía ante tal reflexión paralizante era zambullirse en algún tipo de actividad –cualquier actividad– en tanto uno se entregase a ella con apasionado compromiso. Hacia el final de *La época actual*, exhortaba a sus contemporáneos a que efectuaran tal salto: “No hay más acción o decisión en nuestros días de los que hay en el arriesgado goce de nadar en aguas poco profundas. Pero así como un adulto, que pugna gozoso en las olas, invita a aquellos más jóvenes que él: ‘Vamos, salta deprisa’ –así también la decisión en la existencia, por decirlo así (...) hace un llamado... Vamos, salta con alegría, aun si esto significa un salto despreocupado, siempre y cuando sea decisivo. Si eres capaz de ser un hombre, entonces el peligro y el áspero juicio de la existencia por tu desconsideración ayudarán a que te conviertas en uno”<sup>20</sup>.

## **2. La esfera estética. El goce de posibilidades sin límite.**

Semejante salto despreocupado en aguas más profundas caracteriza a los navegantes de la red, para quienes la acumulación de información se ha convertido en un modo de vida. Un navegante siente curiosidad por todo, y está dispuesto a invertir cada momento libre en una visita a los sitios de moda en la red. Disfruta de la mera gama de posibilidades. La calidad de lo interesante se reduce a un desplazamiento del cursor.

Este compromiso con una vida caracterizada por la curiosidad, donde la información es una fuente ilimitada de goce, sitúa a las personas en lo que Kierkegaard llama *esfera estética de la existencia*. Y es que visitar cuantos sitios sea posible y mantenerse al tanto de los más entretenidos son actos que constituyen, para semejante persona, un fin en sí mismo. La única distinción significativa se da entre los sitios interesantes y aquéllos, más bien, tediosos. La vida consiste en luchas contra el tedio convirtiéndose en un espectador de todo lo interesante en el universo y en comunicarse con cualquier otro tocado por las mismas inclinaciones. Tal vida produce un yo que no tiene contenido definitorio, sin continuidad, pero abierto a todas las posibilidades y a desempeñar nuevos papeles.

No obstante, aún nos queda por explicar qué hace atractivo este uso de la red. ¿Porqué tanta emoción en ser capaz de indagarlo todo sobre cualquier cosa no importa cuán trivial? ¿Qué motiva un compromiso tan apasionado con la curiosidad? En última instancia, Kierkegaard pensaba que las personas eran adictas a la prensa –y la red, como podríamos añadir ahora– porque el espectador anónimo *no asume riesgos*. La persona situada en la esfera estética se mantiene abierta a todas las posibilidades y no tiene identidad fija posible de ser amenazada por la decepción, la humillación o la pérdida.

La navegación por la red se ajusta idealmente a esta vida. En el mejor de los casos, los compromisos en la Internet son virtuales. Sherry Turkle ha descrito en fecha reciente el modo en que la red viene alternado las prácticas básicas que determinan los tipos de yoes que podemos ser. En *Life on the screen* detalla “la habilidad de la Internet para alterar las comprensiones populares de la identidad”. A través de la Internet, “se nos alienta a pensar en nosotros mismos como seres fluidos, emergentes, descentralizados, múltiples, flexibles y aún en proceso”<sup>21</sup>. En vista de ello, “Internet se ha convertido en un significado laboratorio para experimentar con las construcciones y reconstrucciones del yo que caracteriza a la vida postmoderna”<sup>22</sup>. Turkle observa que la red promueve algo que ella denomina “experimentación”, dado que lo efectuado en sus confines está exento de consecuencias.

<sup>20</sup> Ibid., p. 36-37.

<sup>21</sup> Turkle, Sherry. *Life on the screen: identify in the age of the Internet*. Nueva York: Simon ando Schuster, 1995, pp. 263-264.

<sup>22</sup> Ibid., p. 180

Turkle supone, entonces, que la red no sólo proporciona acceso a toda suerte de información; libera a las personas para que desarrollen nuevos y excitantes yoes.

La persona ubicada en la esfera estética de la existencia seguramente mostraría su acuerdo, pero según el juez Guillermo (personaje ideado por Kierkegaard para criticar la esfera estética de la existencia), “como resultado de conocer y ser todo cuanto es posible, uno está en contradicción consigo mismo”<sup>23</sup>. Desde el enfoque de la esfera de la existencia inmediatamente más elevada, el juez Guillermo nos dice que el yo no requiere “variabilidad y brillo”, sino “firmeza, balance y constancia”<sup>24</sup>.

Es de esperar que la esfera estética se revele finalmente como invivible y, a decir verdad, Kierkegaard sostuvo que si uno se sumerge en la esfera estética con total compromiso necesariamente ésta ha de colapsar bajo el completo hartazgo de información y posibilidades. Sin alguna forma de decidir lo relevante desde lo irrelevante y lo significativo desde lo insignificante, todo se vuelve igualmente interesante e igualmente tedioso. Desde la perspectiva de alguien que padece la melancolía simultánea al colapso de la esfera estética, Kierkegaard se lamenta: “Mi reflexión sobre la vida carece por completo de sentido. Supongo que algún espíritu maligno ha colocado un par de anteojos sobre mi nariz, una de cuyas lentes amplifica colosalmente mientras la otra reduce en igual proporción”<sup>25</sup>. Dicho de otra manera: el esteta no puede elegir lo significativo desde lo trivial.

Esta incapacidad para distinguir lo trivial de lo importante deja de emocionarnos tarde o temprano, y deriva precisamente en el tedio a cuya negación entregan sus vidas el esteta y el navegante de la red. Así, concluye Kierkegaard, “toda visión estética de la vida significa desesperación, y cualquiera que viva está desesperado, lo sepa o no. Pero cuando uno lo sabe... una forma de existencia más elevada es un requisito imperativo”<sup>26</sup>.

### **3. La esfera ética. Efectuar compromisos concretos.**

A esa forma de vida más elevada Kierkegaard la denomina ética. En ella participa de una identidad estable y se está comprometido con la acción involucrada. La información no es envilecida, sino buscada y usada para fines serios. En la medida en que el hallazgo de información no es un fin en sí mismo, la información fiable contenida en la red –cualquiera que fuere– puede constituir un recurso valioso. Un recurso capaz de favorecer compromisos serios. Tales compromisos requieren que las personas tengan planes de vida y ocupen tareas específicas. De este modo ellas tendrían metas que determinen lo que han de hacerse e información relevante para conseguirlo. ¿Puede la red apoyar esta vida de acción comprometida?

En la medida en que puede expresar y apoyar la realización y mantenimiento de compromisos para la acción, la Internet puede apoyar la vida en la esfera ética. Sin embargo, acaso Kierkegaard sostendría que el inmenso número de listas de interés comprometidas con distintas causas, al igual que el ansia de adherirse a ellas, tarde o temprano desembocará en el colapso de la esfera ética. La multiplicidad de causas y el ansia de efectuar compromisos –supuesto apoyo de la acción– conducirán tarde o temprano a la parálisis o a tantas elecciones arbitrarias como posibles compromisos serios.

<sup>23</sup> Ibid., p. 68.

<sup>24</sup> Kierkegaard, Soren. *Either/Or*, traducción al inglés de David F. Swenson y Lillian Marvin Swenson, Princeton: Princeton University Press, 1959, vol. II, pp. 16-17.

<sup>25</sup> Ibid., p. 46.

<sup>26</sup> Ibid., p. 197.

Con el fin de evitar la elección arbitraria, alguien podría, como el juez Guillermo –seudónimo tras el cual Kierkegaard describe la esfera ética en *O lo uno, o lo otro*–, volverse hacia los hechos de su propia vida (ocupaciones y aptitudes, por ejemplo) para limitar sus compromisos. Así, el juez Guillermo entiende que su rango de compromisos relevantes posibles está restringido por sus habilidades y funciones sociales como juez y esposo. De igual modo alguien podría, para emplear un ejemplo más contemporáneo, elegir a qué listas de interés sumarse a partir de ciertos hechos característicos de su situación vital. Después de todo, no sólo hay listas de interés dedicadas a iconos populares; hay listas de interés serias, como las de padres cuyos hijos padecen enfermedades raras e incurables, por ejemplo. De forma que el entusiasta ético de la red podría alegar que todo cuanto precisa es aceptar alguna perspectiva –algo importante asentado sobre algún accidente en su vida– y realizar todas sus elecciones en función de ella.

Sin embargo, el objetivo de la persona en la esfera ética, como Kierkegaard la define, es conseguir la madurez moral, y ya Kant sostuvo que ésta consiste en la habilidad para elegir lo que uno hace sustentado en principios que puede justificar. Recién entonces puede alguien asumir la responsabilidad lúcida de su vida. En este sentido, el juez Guillermo se siente orgulloso del hecho de que, como agente autónomo, es libre de dar a sus talentos y roles cualquier significado que él elija, de modo que finalmente su libertad no está restringida por la posición que le ha sido dada ni por sus obligaciones.

El juez Guillermo advierte que la elección respecto de los compromisos importantes está basada en una elección más fundamental respecto de lo que es valioso y lo que no, lo que es bueno y lo que es malo, y que esa elección depende de él. Como él mismo señala: “Lo bueno es tal por el hecho de que yo lo quiero, y no existe fuera de mi voluntad. Tal es la expresión de la libertad. (...) Por ello, en modo alguno las notas distintivas del bien y del mal son rebajadas o menospreciadas como meras distinciones subjetivas. Antes bien, se afirma la validez absoluta de estas distinciones”<sup>27</sup>.

No obstante, Kierkegaard respondería que, si todo depende de la elección, incluidos los parámetros según los cuales uno elige, no hay razón para elegir un conjunto de parámetros en vez de otro. Por otro lado, si uno fuese totalmente libre, la elección de lineamientos para la propia vida nunca significaría la realización de un compromiso serio, pues siempre cabría la elección de anular la elección previa. A decir verdad, los compromisos libremente elegidos pueden y deben ser revisados minuto a minuto, a medida que disponemos de información nueva. Con que uno puede acoger algún hecho accidental en su vida y apropiárselo mediante la decisión de que constituye lo crucialmente importante, pero entonces uno puede, con igual libertad, decidir que no lo es, de modo que en la esfera ética todo en la propia vida queda nivelado por la propia libertad.

Así, la elección de distinciones cualitativas, que supuestamente habría de apoyar la acción seria, la impide y uno acaba en lo que Kierkegaard llama “desesperación de lo ético”. Kierkegaard concluye que no es posible detener la proliferación de información y compromisos mediante la decisión de lo que es importante; sólo es posible detenerla cuando se es dotado de una identidad individual que despliega un mundo individual.

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 228.

#### **4. La esfera pública ante la esfera religiosa. Efectuar algún compromiso incondicional.**

Suponer que uno puede adquirir compromisos libremente, y que éstos son siempre posibles de renovación, no es algo que parezca aplicarse a los compromisos que, para nosotros, son los más importantes. Estos compromisos especiales los experimentamos como asideros de todo nuestro ser. Cuando respondemos a semejantes llamado, mediante el cual Kierkegaard refiere a la pasión infinita, vale decir, cuando efectuamos un compromiso incondicional, éste último determina lo que será un tópico significativo para el resto de nuestra vida. Trae a nosotros lo eterno en el tiempo, en palabras de Kierkegaard. Movimientos políticos y religiosos pueden asirse a nosotros de ese modo, cual si fuesen relaciones amorosas, y, en el caso de ciertas personas, “vocaciones” tales como el arte o la ciencia. Vivir con arreglo a tal compromiso irrevocable nos sitúa en lo que Kierkegaard denomina la esfera de la existencia cristiano/religiosa.

Dichos compromisos incondicionales son distintos de los tipos normales de compromiso. Determinan lo que cuenta como valioso al determinar quiénes somos. Dante se definió a sí mismo como el amante de Beatriz; Martin Luther King Jr. como alguien que reclamaba justicia para la población negra en los Estados Unidos. Las identidades fuertes basadas en compromisos incondicionales detienen la proliferación de compromisos cotidianos al determinar lo que sí cuenta en última instancia, y por qué. Frenan por ello el nihilismo, estableciendo diferencias cualitativas entre lo que es importante o trivial, relevante o irrelevante, serio o lúdico en nuestras vidas.

Aunque tal compromiso es riesgos, desde luego. Nuestra causa puede fracasar. Nuestro amor puede cesar. La reflexión desarraigada de la época actual, la hiperflexibilidad de la esfera estética y la libertad sin límites de la esfera ética son todas formas de evitar los riesgos, pero resulta, como afirma Kierkegaard, que por ello mismo nivelan todas las diferencias cualitativas y desembocan en la desesperación de la insignificancia. Sólo un compromiso incondicional y la identidad fuerte que éste produce pueden dotar a un individuo de un mundo organizado en función de las distinciones cualitativas únicas que lo caracterizan.

Ello nos remite a esta pregunta incierta: ¿qué papel puede desempeñar la red en cuanto a alentar y apoyar los compromisos incondicionales? Una primera sugerencia podría consistir en que el tránsito de una etapa a otra se verá facilitado por la red, del mismo modo en que los simuladores de vuelo nos enseñan a volar. Se pediría de nosotros que nos arrojásemos a la navegación virtual hasta encontrarla tediosa, que efectuásemos luego compromisos hasta verlos proliferar absurdamente, y de este modo seríamos finalmente inducidos a dejarnos arrastrar hacia un compromisos incondicional riesgos como única forma de huir de la desesperación. A decir verdad, en cualquiera de estas etapas, desde buscar toda suerte de sitios web interesantes dentro de la red hasta comprometerse con una lista de interés capaz de abrir un nuevo dominio, pasando por entablar conversaciones en salones de charlas virtuales, uno podría verse sencillamente capturado por alguno de los modos de vida abiertos y ser arrastrado hacia un compromiso definitorio del mundo válido de por vida. Sin duda esto podría ocurrir –las personas sí se encuentran y enamoran en salones de charla virtual–, pero es bastante improbable.

Kierkegaard aduciría que, si bien la Internet no prohíbe los compromisos incondicionales (como tampoco es el caso con la prensa), los socava finalmente. Con respecto a la época

actual, Kierkegaard afirma: "Transforma la tarea real en una treta irreal, y la realidad en una puesta en escena"<sup>28</sup>.

La prueba de la adquisición de un compromiso incondicional se produciría sólo si una tuviese el incentivo y la valentía de transferir al mundo real lo aprendido en la red. Así, no haría frente a lo que Kierkegaard llama "el peligro y el áspero juicio de la existencia". Pero justamente el atractivo de la red, como el de la prensa en tiempos de Kierkegaard, inhibe esa inmersión final. A decir verdad, cualquier usuario de la red eventualmente inducido a arriesgar su identidad real en el mundo real debiera actuar en contra de lo que lo atrajo a la red en un inicio.

Todo parece indicar que Kierkegaard está en lo cierto. La prensa y la Internet se revelan como enemigos fundamentales del compromiso incondicional, y únicamente la esfera religiosa de la existencia puede salvarnos de la nivelación iniciada por la Ilustración, promovida por la prensa y la esfera pública, y perfeccionada en la red informática mundial.

(Traducido del inglés por Martín Oyata, Revisado por Rosemary Rizo-Patrón)

## BIBLIOGRAFÍA

KIERKEGAARD, SOREN (1962) *The Present Age*. En **The present age, and of the difference between a genius and an apostle**, traducción al inglés de Alexander Dru, intrucción del Walter Kaufmann, Nueva York: Harper & Row.

KIERKEGAARD, SOREN (1978) **Journals and Papers**. Bloomington: Indiana University Press.

HABERMAS, JÜRGEN (1989) **The structural transformation of the public sphere**. Cambridge, Mass: MIT Press. Versión castellana del original alemán por Antonio Domenech: **Historia y crítica de la opinión pública** (1994), 4a. ed., Barcelona: G. Gili.

KIERKEGAARD, SOREN. **Journals ans Papers**, o.c., vol 2 p. 489.

KIERKEGAARD, SOREN. **The present age**, o.c., p. 63.

KIERKEGAARD, SOREN (1959) **Either/Or**, traducción al inglés de David F. Swenson y Lillian Marvin Swenson, Princeton: Princeton Universty Press, , vol. II.

TURKLE, SHERRY (1995) **Life on the screen: identify in the age of the Internet**. Nueva York: **Simon ando Schuster**.

---

<sup>28</sup> Kiekegaard, Soren. *The present age*, o.c., p. 38.

**JUAN MANUEL CUARTAS R.\***

**(IN)VERSIONES EN EL PROYECTO DE LA  
INTELIGENCIA ARTIFICIAL**

*“Acknowledge, therefore, O man, the beneficence of nature;  
for she has given thee that intelligence which supplies all thy  
necessities”\*\**

David Hume, *The Stoic*

**Resumen**

*Las siguientes líneas hablan del ‘proyecto de la inteligencia artificial (IA)’, no en los términos de un proyecto concreto, como lo harían los ingenieros de la computación, sino desde la perspectiva estrictamente teórica. ¿Qué compromete propiamente el proyecto de la IA? El artículo da a este respecto los pasos que podrían llevarnos desde las imposibles versiones de la literatura, hasta las exigencias de una ‘filosofía de la IA’, como los problemas estructurales de la inducción, del marco, de la simulación, de la implicación.*

**Abstract**

*The following lines talk about the artificial intelligence project (AI), not in terms of a specific project, as computer engineers would do it, but in an strictly theoretical perspective. What does the AI project properly involve? To answer this question, the paper follows steps that would take us from the impossible versions of literature to the rigorous requirements of AI Philosophy. The latter refers to the structural problems of induction, framework, simulation and implication.*

**Palabras claves**

*Inteligencia artificial, adaptación, simulación, inducción, filosofía de la acción.*

---

\* Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle; coordinador del Grupo ‘Mentis’, de investigación en Filosofía de la Mente y Ciencias Cognitivas.

\*\* “Reconoce, pues, ¡oh, hombre!, la beneficencia de la naturaleza, porque ella te ha dado esa inteligencia que satisface todas tus necesidades”.

## **El proyecto**

La inteligencia artificial (IA) es un 'proyecto' que, como muchos otros, señala cómo las propiedades de algo generan ese algo; lo que sabemos de este 'proyecto', de momento, es que ha alcanzado una nitidez tal que casi podríamos celebrar con ingenua redundancia: "la IA es el proyecto de la IA", similar a: "el proyecto de la vida es la vida misma". En estos términos el 'proyecto' sirve hasta cierto punto como matriz e inspiración, pero también como método que involucra múltiples versiones, algunas de las cuales nos regresan a capítulos magníficos de la literatura universal, como: *Las aventuras de Pinocchio, historia de un muñeco de madera* (1880-1883), de Carlo Collodi; *El soldadito de plomo, El hombre de nieve* (1835-1872), de Hans Christian Andersen; *Frankestein o el moderno Prometeo* (1818), de Mary Wollstonecraft Shelley; *El Golem*, de Gershom Scholem (1897-1982).

Pero la IA, siendo un 'proyecto', lo es por esencia en un sentido multidisciplinario; la pregunta es evidente: ¿además de lo estrictamente material, cuántas cosas deben ser interrogadas en el propósito de emprender la tarea de la IA? Por supuesto, muchas, y como anotamos, no sólo en el sentido estrictamente material, que aspira a una compatibilidad biológico-mecánica, y de donde se recoge hasta el presente el mayor rendimiento del silicio (Si, número atómico, 14, peso atómico 28,086, sólido no metálico que posee propiedades de semiconductor y forma la cuarta parte de la corteza terrestre)<sup>29</sup>.

En toda propuesta que intente discernir las posibles modalidades de una inteligencia no natural, ingresan a una múltiples disciplinas; en ello radica la verdadera dimensión del proyecto de la IA; no en la simple reproducción y simulación material del diseño humano, sino en la institución de un tipo de artificio o rendimiento intelectual similar al humano. Cuando un proyecto empírico como el de la IA este dirigido al estudio de correlatos de la inteligencia humana, como veremos más adelante, deberá agotar las consideraciones fenomenológicas de lo que significa: 'estar en el mundo'; designación desde la cual se señala la 'ejecución' y 'auto-ejecución' de propósitos, designios y realizaciones de algo que, palabras más, palabras menos, distingue creencias, ideas, intenciones.

Sin afán de desvirtuar la autonomía lingüística humana, el proyecto de la IA demandará de alguna manera el uso del reflexivo, no para celebrar su auto-consciencia (o auto-representación), sino para resaltar los privilegios de una autonomía empírica particular que puede expresarse tentativamente de la siguiente manera:

Nosotros, los de carne y hueso  
 vs., p. ej.  
 Nosotros, los de redes, o chips, o circuitos

Pero el proyecto de la IA señala ante todo una técnica, entendiendo ésta en el mejor sentido, como: estudio y métodos heurísticos que permitan poner en un estado de realización la

---

<sup>29</sup> Cfr. Los 'experimentos de pensamiento' propuestos por John R. Searle en el apartado <<Cerebros de silicio>>, de *El redescubrimiento de la mente*. Crítica. Barcelona. 1996, pp. 78-82.

propuesta de invención de una inteligencia, así como el relevo de dicha propuesta por otras que se distingan en el proyecto mismo y que contribuyan a generar una versión autónoma 'similar a la vida'. Los objetivos de dichas técnicas serán:

- a) Garantizar que el artificio propuesto participe del mundo como adaptabilidad;
- b) Garantizar que ciertas formas de manifestación del artificio coincidan con mecanismos de aprendizaje.

Recapitulando, la IA es un proyecto:

1. Como plan de restitución de modelos de inteligencia en versiones manipuladas.
2. Como disposición de unos elementos básicamente materiales que permitan rendimientos próximos a la inteligencia humana.
3. Como instalación, superposición y articulación de planos y circuitos ('bucles' sería el término a la vez alegórico y físico) que, en los términos propios a la técnica y la construcción de máquinas permita reproducir la singularidad, adaptabilidad y versatilidad de una inteligencia humana.

## El gesto

Retomando lo anterior, se nos ocurre plantear el siguiente interrogante: ¿podríamos de alguna manera desprender la reflexión acerca de la IA de un discurso acerca de la religión? Sabemos con claridad que hoy una proposición como ésta puede sonar absurda, traída de los cabellos, pero en el juego interdisciplinar al que hemos aludido, también la religión, como la filosofía, tiene algo que aportar. Son las religiones versiones de la creación del hombre ("a imagen y semejanza de dios", precisan algunas de ellas); igualmente la IA, sea cual sea su orientación, es la versión de la creación de una inteligencia (a semejanza de la humana). Luego sí hay, en el gesto mismo de la IA, una suerte de desdoblamiento humano; el ejemplo más claro en este sentido es la imperfecta creación del Golem descrita por Jorge Luis Borges en el poema <<El Golem>>, de *El otro, el mismo* (1964):

*"[...] Sediento de saber lo que Dios sabe,  
Judá León se dio a permutaciones  
De letras y a complejas variaciones  
Y al fin pronunció el Nombre que es la Clave,*

*La Puerta, el Eco, el Huésped y el Palacio,  
Sobre un muñeco que con torpes manos  
Labró, para enseñarle los arcanos  
De las Letras, del Tiempo y del Espacio. [...]"<sup>30</sup>*

<sup>30</sup> BORGES, Jorge Luis. *Obra poética 1923 / 1977*. Alianza Editorial - Emecé Editores. Madrid. 1987, pp. 206-208.



Más allá de las posibilidades propiamente industriales y de los afanes científicos por promover un proyecto de 'IA' similar a la 'vida' misma, puede sostenerse que intervenir en ella bajo la forma de correcciones de la vida consciente, expresa la sublimación humana en el marco mismo de las religiones. Tener las herramientas para proponer inteligencias artificiales como resultado empírico, tras el arduo empeño de ejercicios deductivos y experimentales, redundaría en nuevas versiones, no sólo de la 'inteligencia', sino también de la 'vida'. ¿Vincularíamos entonces, una vez más, la religión con la ciencia? Por supuesto sí; por supuesto no. Lo primero como evocación de un largo problema de la filosofía que rescata el escepticismo como frontera de la ciencia; lo segundo como declaración de la impertinencia del mito, la religión, la cábala, la hechicería en el proyecto actual de la IA, en su experimentación y sus teorías. Sin embargo, antes de que cobre vigor cualquier sobreinterpretación surgida de alguna de estas líneas, debe declararse que la intromisión de la religión en un comienzo de la reflexión (no de la construcción) de inteligencias artificiales, no reclama como tal un acto de creación, sino algo muy distinto instalado en lo que podríamos denominar: la "reapropiación de la religión como un saber positivo".

De la misma manera que el proyecto de 'creación del hombre', según se recoge de las diferentes religiones, en un momento dado contó con una "visión absoluta del mundo"<sup>31</sup> a partir de la cual se rompió el caos y se ingresó en el orden y distribución de las especies, privilegiando entre todas ellas al hombre, asimismo las posibilidades para la IA requieren una "visión absoluta del mundo", de los elementos presupuestos e implicados que participarán del proyecto. Es en este punto de encuentro, de decisión y de acción, donde la IA recupera lecturas no estrictamente científicas.

### ***El modelaje***

¿Hasta dónde nos han llevado las discusiones más arduas acerca de la IA, especialmente las promovidas por John R. Searle y Roger Penrose en contra de la posibilidad de que una máquina pueda pensar? Todo parece señalar que en tanto no reproduzcamos un diseño biológico similar a la vida, "crear" en la IA es improcedente; a cambio, nuestra idea es: hay que desafiar el proyecto de la IA como se desafía a un enemigo para que despliegue todo su poderío. Las teorías de la IA no han hecho otra cosa: desafiar el proyecto. Pero la IA no está a expensas de una teoría única que se eroga el compromiso de desarrollarla, sino que responde, como comentamos, a un compromiso multidisciplinar enfocado en el modelaje de una forma de inteligencia alterna que alcance desempeños modulares y heurísticos sencillamente desconcertantes y próximos a la disposición original humana. Apropia desde múltiples saberes, que podrían llegar a ser uno, ¿por qué no?, la IA se redimensionaría como nueva filosofía, nueva discusión acerca del conocimiento, nueva pregunta por el hombre.

Si comenzamos a indagar ¿qué tipo de relación puede establecerse entre la ergonomía y la IA?, necesariamente estamos obligados a ir a la historia de los instrumentos y máquinas y a su relación con el cuerpo y con la inteligencia humana, donde se nos revela que la elaboración de instrumentos ha constituido siempre un paso hacia versiones cada vez más complejas de IA. Si vamos a un ejemplo, tenemos: el programa de 'ingreso en el mundo' que tiene un elemento tan sencillo como una pala, no es otro que la destinación señalada por los

---

<sup>31</sup> La expresión es de Bernard Williams, en Descartes. Editorial Cátedra. Madrid. 1995.

seres humanos a un artefacto para coordinar a través suyo y llevar a buen término dicho programa; ampliando esta reflexión y progresando en el diseño de instrumentos y máquinas, se ingresa paralelamente en un tratamiento materialista de la vida humana que nos lleva a asumir declaraciones como: “el hombre es una máquina biológica”; “pensar es calcular”; “las máquinas son prolongaciones humanas”, pero si evaluamos las implicaciones de dicho tratamiento, advertimos además que paulatinamente se ha venido construyendo así la terminología para la IA. Vayamos a dos momentos particulares e importantes en el desarrollo de las propuestas para la IA:

- En el siglo XVII, Thomas Hobbes concebía “computación” como todo aquello que a imitación del pensamiento humano combina reglas y signos.
- En el mismo sentido Gottfried Wilhelm von Leibnitz fue más allá, al artificio mismo, inventando la primera calculadora.
- En el siglo XX, los matemáticos Kurt Gödel y Herbrand prestaron atención a la noción de “cómputo” como versión matemática compleja y eficiente para la manipulación de datos.
- La idea señalada posteriormente por Alan Turing para su proyecto teórico pionero de IA, fue precisamente la de “cómputo”.

La expresión extrema a este respecto la plantea John R. Searle cuando afirma: “¿Podemos asignar una interpretación computacional al cerebro?, la respuesta es un trivial “sí”, porque podemos asignar o dar una interpretación computacional a cualquier cosa”<sup>32</sup>.

### ***La simulación y los nombres***

Hablando metafóricamente vemos cómo los relevos estrictamente lingüísticos que se efectúan entre la máquina y la inteligencia humana, en un momento determinado pierden la condición referencial y aparecen como intercambiables; en lo sucesivo una nombrará a la otra y viceversa, como si eludiendo la trampa lingüística se pudiera entender la una en la evocación de la otra. El cuerpo es máquina y las máquinas son cuerpos; el cuerpo, siendo un sistema físico, funciona como lo hace una máquina, y las máquinas, a partir de su descripción material y su funcionamiento, casi parecieran vivir, etc. Cuerpo y máquina son entonces analógicos en un sentido estricto, ante todo porque toda versión de máquina implica funcionamiento, en tanto que toda versión de cuerpo implica sentido, conciencia, adaptabilidad. El ideal científico expresado por filósofos materialistas del siglo XVIII como Julien de La Mettrie (1709-1751) y Paul Henri d’Holbach (1723-1789), los llevó a afirmar en ocasiones que los seres humanos son máquinas; desde una perspectiva reduccionista similar a la famosa ‘hipótesis desconcertante’ de Francis Crick<sup>33</sup>, basándose en sus

<sup>32</sup> SEARLE, John R. El misterio de la conciencia. Editorial Paidós. Barcelona. 2000, pág. 29.

<sup>33</sup> Francis Crick afirma: “La hipótesis revolucionaria es que <<Usted>>, sus alegrías y sus penas, sus recuerdos y sus ambiciones, su propio sentido de la identidad personal y su libre albedrío, no son más que el comportamiento de un vasto conjunto de células nerviosas y de moléculas asociadas”.

investigaciones sobre la anatomía del cerebro, La Mettrrie plantea en *El hombre máquina* (1748) que nuestras representaciones y pensamientos son tan sólo modificaciones de la materia: “El cuerpo no es sino un reloj [...], el cuerpo no es sino una colección de resortes que se dan cuerda unos a otros [...], el cerebro tiene músculos para pensar igual que las piernas tienen músculos para andar”<sup>34</sup>.

De esta manera estamos poniendo sobre aviso los excesos de la descripción funcionalista que pretende ver en la inteligencia humana simples procesos de cómputo y registro, reducciones que metodológicamente pueden dar resultado en la medida en que limitan las expectativas imitativas de la IA, pero heurísticamente son improcedentes. Una de las exposiciones más llamativas en este sentido es la del neurocientífico colombiano Rodolfo Llinás, quien afirma: “si partimos de la base de que un robot es un sistema material con una arquitectura de cierto tipo, que le permite tener imágenes internas de la realidad y actuar sobre ellas, los seres humanos también somos robots”<sup>35</sup>. Ahora bien, si la aspiración de la IA fuera, de manera exclusiva, reproducir su análogo humano, bastaría determinar el tipo de versiones de salida en términos de acciones y lenguaje que exterioriza regularmente un ser humano; estas ‘funciones recursivas’, como las denomina Hilary Putnam<sup>36</sup>, ilustran el tipo de manifestación que nos permite dar cuenta de los distintos individuos. En el tratamiento trivial de la ciencia ficción, por ejemplo, la IA ha sido planteada en estos términos: con un apropiado recubrimiento de la máquina con una fachada humana, máquinas no humanas pueden parecerlo en la medida en que expresan gestos, discursos, comportamientos y acciones adecuadas a los diversos contextos.

En este orden de ideas todo da a entender que la ‘simulación’ constituye, como lo resaltaba Alan Turing, el propósito central de la IA, en la medida en que su ingreso en el mundo destaca un tipo de participación en la vida social, donde de manera adecuada deben simularse modos éticos y formales que le permitan coactuar con los seres humanos. Pero superado el precepto imitativo, la IA despliega además múltiples opciones que le permiten redefinirse e instalarse en el mundo como alteridad. Veamos, a modo de ilustración, de qué manera se plantearía la simulación para la IA:

- a) La simulación consiste en ‘afirmar’, no en ‘camuflar’. Partiendo de la definición de “camuflaje” que realiza A. Greimas, según la cual ‘simular es camuflar’: acción que “consiste en negar, partiendo de lo verdadero”, la IA por el contrario, se expone, no se oculta, intenta ingresar en un juego de equidad con lo verdadero, y es verdadera en su propia determinación, sólo que es distinta, radicalmente distinta.

---

CRICK, Francis. La búsqueda científica del alma, una hipótesis para el siglo XXI. Debate. Barcelona. 2000, pág. 3.

<sup>34</sup> METTRIE, Julien de. El hombre máquina. Citado por Jack Copeland. Inteligencia artificial. Alianza Editorial. Madrid. 1996, pág. 371.

<sup>35</sup> Citado por Mauricio Reina, en <<Yo, robot>>, Inter-cambio, N° 7. Septiembre -octubre, 2001. Santafé de Bogotá, pp. 16-20.

<sup>36</sup> Cfr. PUTNAM, Hilary, <<El proyecto de la Inteligencia Artificial>>, en Cómo renovar la filosofía. Editorial Cátedra. Madrid. 1994, pp. 31-52.

- b) La IA ingresa en la discusión filosófica a partir del problema del 'aparecer'; del hacerse presente y del participar de las tareas humanas. La IA aparece en la situación humana como un acto formal, no natural, que se asume sin embargo como conveniente y creído.
- c) La IA propone una *performance* a la manera de la inteligencia humana. Después de su disposición y programación, tras deliberar acerca de su competencia, la IA se desempeña, responde, actúa, si bien no en los términos de interpretación y simbolización, como lo recogemos de una mente humana, al menos en una situación de proximidad, como realización y producción. En este punto en particular radica la alteridad propia de la IA que, mal interpretada o aceptada, conduce a equívocos, perplejidades y falsas comparaciones.

La idealización que reclama la IA entraña sin embargo enormes simplificaciones. El concepto chomskiano de 'competencia lingüística', por ejemplo, concebido no como la simple disposición de reglas en toda versión de lengua natural, sino como modalización y despliegue de las mismas, traza una gama de exigencias a la previsión de actuaciones lingüísticas y a la disposición cognitiva de las mismas. Este punto particular señala, como lo advertía Hilary Putnam en 1990, que el problema central de la IA no es la ejecución real, como se ha creído, sino la "competencia"; siendo precisamente aquí donde la IA deja de tener un tratamiento de simple máquina (retirándose de las expectativas de una discusión acerca de la tecnología), para pasar a las discusiones propias de la filosofía de la mente. La IA se afirma como problema a partir de su declaración como mente, cuya condición y rendimiento dependerá de su competencia.

### **Inteligencia e inducción**

Ingresamos, como puede preverse, en una discusión, si se quiere, más determinante, que deja a un lado el artificio propiamente dicho y nos concentra en la noción determinante de 'inteligencia', desde la cual se motiva la tentativa de la IA. En este punto en particular llama la atención la ausencia de propuestas relacionadas, no con una IA, sino con una '*conciencia artificial*', como si desde el primer momento se hubiera advertido que así como una mano, una pierna, un corazón, un riñón humano pueden ser simulados y restituidos, igualmente la inteligencia, antes que la conciencia, puede correr, en manos de la ciencia, con la misma suerte. Pero si bien la elección nos ha liberado de tomar decisiones inmediatas acerca del estatus ontológico de la conciencia, no por ello la inteligencia resulta cosa simple; veamos:

Es inteligente aquello que consigue 'entender' y ponerse en relación con el mundo; la amplitud y/o indeterminación de esta primera aproximación expresa el compromiso de toda inteligencia en relación, primero, consigo misma, y a continuación, con el mundo. No es inteligente, por el contrario, aquello que, en ausencia de facultades que le permitan ingresar y participar en el mundo, muestre consecuentemente 'no entender' las opciones con las que cuenta, así como las que le ofrece el entorno. Precizando, tendríamos:

- a) La inteligencia se manifiesta próxima al ingenio, en el sentido en que discurre, se involucra y participa con relativa facilidad de las opciones que le brinda el mundo (su mundo).
- b) La inteligencia resalta la instrucción y el conocimiento que por diversas vías se reactualiza y entrecruza en ella misma.

Las múltiples aplicaciones científicas y no científicas de las que ha sido objeto la noción de inteligencia, obstaculizan en gran medida la disposición genérica que nos interesa como: 'inteligencia = competencia intelectual'. Progresando en la descripción, podemos decir que la inteligencia posibilita el ingreso en el mundo a partir de inferencias inductivas; este es, una vez más, y sin lugar a dudas, el problema del conocimiento, que relega a un segundo plano la experimentación de opciones materiales programables según patrones lógico-deductivos.

Distinguir la inteligencia humana como un "mecanismo mental que procede a partir de inferencias inductivas", es proponer a la IA un arduo compromiso, ya que hasta el presente no es perspicua la validación de un conjunto de reglas que permita dichas inferencias, y que trace lo que podríamos denominar: una 'lógica inductiva'. En este sentido, la pregunta para la IA puede ser la siguiente:

¿Qué modalidad de inteligencia puede ser más fácilmente reproducible, la que interroga por las causas inmediatas y a partir de ellas expresa una gama de opciones que aparecerán como contenidos continuos, o la que interroga por las consecuencias, difícilmente previsible y normalizables, que dependen de la autonomía e interpretación de los diversos elementos?

Por supuesto la primera opción, siendo más funcionalista y materialista, puede atender la demanda de 'proyectos inteligentes' (o programas) que asuman tareas particulares, o 'tareas inteligentes', como las denomina Roger Penrose. Bajo la modalidad de registro, cómputo y deducción, dichas 'tareas' participarán con la(o)s distinta(o)s disciplinas y saberes, cada vez más comprometida(o)s con la necesidad de involucrar en sus operaciones enormes bancos de datos. La inducción, por su parte, señala una observación o un razonamiento que generaliza a partir de los elementos discretos que participan en una situación dada; en este sentido la inteligencia exige visión panorámica y a su vez puntual de los contextos. La IA se aproxima a esta exigencia a través de la noción de 'registro', pero fracasa en la puesta en cuestión de los elementos, porque inducir reclama participar, o actuar sobre los elementos de un entorno para llevarlos a generar determinada dirección.

La IA tendría como tarea, en este sentido, la "inductancia", para que el flujo de información a través de un circuito repercuta de manera creativa y eficiente en sus respuestas. Pero, aún así, ¿cómo formalizar las inferencias inductivas?, ¿cómo llegar a través de ellas a la formulación de hipótesis válidas?; esta tarea, si fuera en esencia una de las principales de la IA, sería, como señala Putnam, "sencillamente enorme". El problema de la inducción pasa a ser entonces uno de los motivos principales de la divergencia que propone la inteligencia humana a las diversas opciones de IA. Miremos brevemente en qué sentido:

1. Hay inducción en un sentido transitivo en la medida en que desde lo mental se ocasiona algo. Este primer matiz de la inducción nos permite ingresar en la problemática de lo mental bajo la forma de 'vínculo' entre los estados mentales y los objetos y eventos del mundo, sin cuya ocurrencia aparecerían desprovistos de motivación, designio y desempeño. Escribe Pedro Antonio de Alarcón en *La Amistad Castigada*, 3, 2: "Los intentos mentales inducen obligación".
2. En un sentido relacionado con el anterior, la inducción es 'motivación'; según esta precisión, que no se confunde con la causación misma, pero que parte de allí, la inducción se reconoce como la operación promotora del pensar.
3. Derivada de la precisión anterior, la inducción actúa como conducción, como "mecanismo mental dirigido" e inscrito como tal en una lógica que, aunque difícil de describir, resulta evidentemente coherente y exacta. El sentido trivial de 'inducir a engaño' resalta en este sentido como combinación de las funciones inductiva y deductiva; la inducción señala aquí tanto el 'camino' como el razonamiento que desencadena la deducción, indiferente de que se alcance con ella verdad o engaño.
4. Hasta aquí la complejidad de la inducción plantea su papel como dinámica subjetiva, relacionada con el conocimiento y por ende con la inteligencia. Otras aplicaciones aludirán en lo sucesivo a la inducción como fórmula de seducción, atracción, convencimiento y coacción de unos individuos sobre otros.
5. La precisión más recurrente y evaluada en relación con la dinámica mental propiciada a partir de la inducción expone la condición mental humana en una situación temporal determinante, desde la que predice y distingue en perspectiva contenidos y ámbitos que permitan actuar en consecuencia. Como función lógica, en este sentido, la inducción resulta equivalente a la inferencia, así como a la suposición y a la deducción misma.

Daniel Dennett asegura que el 'problema estructural' en relación con el conocimiento y con los desafíos de la IA no es un problema de inducción disfrazado, y agrega: "*en la actualidad sabemos que el problema de la inducción es en verdad detestable*"<sup>37</sup>. Si reconocemos en rigor que la movilización de la inducción es esencial en el desempeño mental humano, es apenas evidente que la IA deberá manifestar fórmulas de aproximación y representación de la inducción, sin las cuales ingresaría en el mundo sin reconocerlo ni predecirlo, lo que resultaría, al menos comparativamente en relación con la inteligencia humana, profundamente imperfecto. Con la inducción se asciende del conocimiento de los fenómenos, reconociendo semejanzas entre ellos, a las leyes o principios que virtualmente los contienen. Es esta, en resumen, la tarea de la IA para que efectivamente consiga, no la simulación del dispositivo corporal humano, sino su intervención en la realidad y su construcción de conocimiento.

---

<sup>37</sup> DENNETT, Daniel C. <<Las ruedas del conocimiento: el problema estructural de la IA>>, en *Filosofía de la inteligencia artificial*, Margaret A. Boden (compiladora). Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 1994, pp. 167-192.

Simular la inteligencia y recaer sobre las versiones de discontinuidad, esporadicidad, arbitrariedad, falsa semejanza que se encuentran a montones en los fenómenos, así como en el uso mismo del lenguaje, en los comportamientos humanos, en los parentescos entre especies, no es posible sin la inducción. Pero la inducción por supuesto, no basta, su normalización le impide ajustar una realidad abierta e impredecible a regulaciones y semejanzas. ¿Cómo proponer entonces la IA? La tarea continúa.

Los presupuestos de la IA no conviene sin embargo que sean simplemente inductivos, porque probablemente incurrirá en muchos desaciertos; la inducción ingenua, de la que se sacan tan buenos chistes, no traería a la IA más que “dolores de cabeza” y ninguna risa. La atención que hemos prestado al problema de la inducción nos lleva a pensar, finalmente, qué tipo de artefacto, bajo el proyecto de la IA, estaríamos reclamando para efectivamente apropiarse palmo a palmo las facetas de la inteligencia humana; veamos:

- a) Tendríamos, como primera medida, un artefacto con sentido del humor, capaz de desvirtuar información relevante y capaz de proponer y reconocer situaciones de manipulación de información y desvío de la inducción.
- b) Propondríamos un artefacto, no sabemos exactamente bajo qué criterios, capaz de modalizar y enriquecer sus competencias en un proceso continuo de aprendizaje que le permita situarse de manera pertinente y estratégica en el mundo.
- c) Desecharíamos cualquier opción que, no atendiendo a lo señalado en los numerales anteriores, sencillamente globalice la situación de virtualidad. Esta salvedad responde al auge desmedido de los simuladores de todo tipo que, en un acto de trueque, son asumidos como cosa real, pero que no exponen en el fondo ninguna configuración de IA.<sup>38</sup>

## Éticas de oficio

Las implicaciones que tendría cualquier versión de IA, convertirían su proyecto en la deliberación acerca de las responsabilidades (ese mecanismo interior está llamado a reconocer el papel de un sujeto en el mundo, en ocasiones como simple exponente del sentido común, en ocasiones como ejecutante de formas de racionalidad en el sentido más complejo). Pasar por alto las implicaciones de la IA significaría, en ausencia de una versión acerca de sus responsabilidades, la evidencia de su imperfección. Opciones de la IA fuera de su papel como cosa programada y restringida, son precisamente las que ponen en evidencia su dinámica como inteligencia: proyectos de IA evolutiva que alcanzarían, en distintas áreas, como la arquitectura, el diseño de objetos, la resolución de conflictos, etc., versiones insospechadas con ‘implicaciones’ insospechadas.

---

<sup>38</sup> Podría entenderse esta salvedad como la situación límite que marcaría una ‘máquina universal de Turing’, como ‘imitador universal’.

Cfr. CUARTAS RESTREPO, Juan Manuel, <<Matrix, inteligencia artificial con barreras o sin barreras>>, en El hombre y la máquina. N° 16. Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. Santiago de Cali, abril de 2001.

Estos reclamos, que deseáramos contemplar para entender la IA, no ya para manipularla simplemente, señalan, como se puede ver, un móvil ético importante para la IA, a través del cual afiliarla a la 'responsabilidad' (que no es un simple dar cuenta de sí, sino del papel llamado a cumplir frente a cada evento, cada controversia, cada contingencia). Las implicaciones que no deben pasarse por alto, despliegan una gama de atribuciones que permiten distinguir, en un sentido musiliano, una inteligencia con atributos, de una sin ellos; veamos:

- Sortear cualquier evento que conlleve implicaciones significa verse envuelto en él; esta precisión pone la implicación en el marco de la 'filosofía de la acción', y redimensiona el tratamiento usual de la IA como simple mente, destinada a cumplir procesos mentales.
- La implicación señala asimismo error o acierto; si bien no siempre se actúa, se puede, sin embargo, resultar implicado. Implicación es, en este sentido, señalamiento y declaración de compromiso. Esta suerte de contingencias desafían a la IA en tanto que su versión de mundos posibles (mundos no vividos – no presumidos) es restringida.
- En el sentido más básico, la implicación es la revelación de las condiciones necesarias que conllevan a algo; en una secuencia lógica computable, predecible, la IA tiene aquí sus triunfos más resonantes. Como la inteligencia humana, la IA se engasta en una lógica y saca de ella el máximo provecho.

## El marco y el lenguaje

El fondo común de estas opciones no es difícil de reconocer, se trata de un 'lenguaje', lo más cercano posible a lo que se denomina 'lengua natural', no a un código recogido de la lógica simbólica, ni siquiera a un algoritmo. Aún llegando a esta alternativa, que intenta responder a la pregunta: ¿cómo conseguir una óptima IA?, la respuesta evidente que expondría: 'dotándola de lenguaje', nos deja, aparentemente, sin opciones de validación de la misma. Pero volviendo a nuestra respuesta, cuando hablamos de 'lenguaje' entendemos que de lo que se trata es de encontrar modelos que permitan a la IA los desempeños de un lenguaje natural. Se trata además de conseguir una descripción adecuada de la mente y del cerebro, previendo que de allí surgirán los simuladores del lenguaje y de la vida intelectual humana que soportarán el proyecto de la IA.

Parcializaríamos nuestra aproximación a las contingencias estrictamente teóricas del proyecto de la IA si descuidáramos el que aparece quizás como el elemento fundamental de discusión y análisis; se trata de esa sutil noción kantiana de '*páreigon*', relevante para todo tratamiento textual que reflexione los límites, los traslapes, las márgenes de lo estrictamente material y de lo estrictamente cognitivo. El término utilizado por filósofos de la mente como Daniel Dennett, para no dar más rodeos, es el de 'marco', o más exactamente: "problema del marco", que podría caracterizarse de la siguiente manera: en la misma medida en que la inteligencia humana distingue fronteras psicológicas y biológicas de difícil demarcación, asimismo la cognición se entrelaza con lo empírico o, en un sentido reduccionista, así como de manera inexplicable las fronteras sinápticas entre neuronas estarían señalando ese



tránsito de los compulsos electroquímicos a los contenidos cognitivos y los estados mentales, en el fondo lo que dimensiona cada uno de estos casos es la noción de ‘marco’, sobre la cual es preciso recaer para validar las analogías de la IA cuando éstas consigan distinguir lo estrictamente empírico enfrentado a la evidencia aparentemente semántica del almacenamiento de datos.

El almacenamiento de conocimiento no es, como sabemos, suficiente para validar un proyecto de IA, que se pondría a cambio en el mismo nivel de las farmacias chinas, e incluso del recurrido ejemplo de Putnam, el dispositivo de latas viejas del latonero<sup>39</sup>. El conocimiento se comanda, se administra, se delimita, se matiza, en fin, en un gesto determinante que señala la autonomía, la libertad, o si se quiere, la voluntad humana, mientras que la IA deberá, como hemos previsto, modelar un lenguaje, modelar una mente, antes que delirar con la relativa evidencia de lo mental que representa una base descomunal de datos. ¿Qué tipo de problema es entonces el problema de la IA? D. Dennett en <<Cognitive Wheels: The frame problem of IA>> plantea que se trata, ante todo, de un problema epistemológico. Miremos, para terminar, nuestra lectura del mismo:

Si lo que hemos previsto insistentemente es el ‘adentro’ de la IA, ¿cuál podría ser, finalmente, el ‘afuera’ de la misma? ¿Habría un ‘mundo’ (otro mundo) para la IA? En esa demarcación rigurosa de los límites que salta a la vista con la pregunta: “¿para qué la IA?”, donde el menor esguince transforma la discusión, como es bien sabido, en términos éticos, cuando no políticos, es de resaltar el tipo de usurpación de los espacios humanos que realizaría la IA. Pero si la IA reclama su mundo exterior, conviene advertir que no será bajo los términos de una ‘sociedad’ sino, de momento, como objetivación e (in)versión epistemológica del más complejo proyecto humano: el conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

BORGES, JORGE LUIS. **Obra poética** 1923 / 1977. Alianza Editorial - Emecé Editores. Madrid. 1987, pp. 206-208.

Citado por REINA, MAURICIO (2001) En Yo, robot. En **Inter-cambio**, N° 7. 16-20. Santafé de Bogotá.

CRICK, FRANCIS (2000) **La búsqueda científica del alma, una hipótesis para el siglo XXI**. Barcelona: Debate.

CUARTAS RESTREPO, JUAN MANUEL (2001) Matrix, inteligencia artificial con barreras o sin barreras. En **El hombre y la máquina**, N° 16. Santiago de Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.

---

<sup>39</sup> La farmacia china alude al mueble de infinidad de cajones pequeños donde se guardan medicinas diversas que combinadas tentativamente, sin programa definido, pueden ser ofrecidas como medicina para uno u otro mal. El viejo latonero cuenta con infinidad de piezas de chatarra con las que puede reparar lo que se ocurra e incluso idear juguetes y máquinas.

DENNETT, DANIEL (1994) Las ruedas del conocimiento: el problema estructural de la IA. 167-192. En **Filosofía de la inteligencia artificial**, Margaret A. Boden (compiladora). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

La expresión es de Bernard Williams, en *Descartes*. Editorial Cátedra. Madrid. 1995.

METTRIE, JULIEN DE (1996) **El hombre máquina**. Citado por JACK COPELAND. **Inteligencia artificial**. Madrid: Alianza Editorial.

PUTNAM, HILARY (1994) El proyecto de la Inteligencia Artificial. 31-52. En **Cómo renovar la filosofía**. Madrid: Editorial Cátedra.

SEARLE JOHN R. (1996) **El redescubrimiento de la mente**. Barcelona: Crítica.

SEARLE, John R. *El misterio de la conciencia*. Editorial Paidós. Barcelona. 2000, pág. 29.

LAURO ZAVALA<sup>40</sup>

## LA TENDENCIA TRANSDISCIPLINARIA EN LOS ESTUDIOS CULTURALES

### Resumen

Tomando como elemento estratégico común los conceptos de identidad y cultura en los paradigmas clásico, moderno y posmoderno, en este artículo se muestra un mapa conceptual desde la teoría de los laberintos, sobre las tendencias teóricas y metodológicas contemporáneas en la investigación en ciencias sociales y humanidades. Sus aportes pueden centrarse en la comprensión de dicha teoría para el desarrollo de los estudios culturales.

### Abstract

Taking as a common strategical element the concepts of identity and culture in the classical, modern and postmodern paradigms, this paper shows a conceptual map based upon the theory of labyrinths about contemporary theoretical and methodological trends in research in the social sciences and the humanities. Its contribution can be focused on the comprehension of said theory for the development of cultural studies.

### Palabras claves

Identidad, cultura, investigación en ciencias sociales y humanidades, teoría de los laberintos, epistemología.

En este trabajo, propongo un mapa conceptual para la exploración de las tendencias contemporáneas en teoría y metodología de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Estas tendencias pueden ser señaladas, a partir de un modelo ternario, como las tendencias **clásica, moderna y posmoderna**.

En este contexto, considero que el elemento estratégico común a todas las *ciencias sociales* es el concepto de **identidad**, mientras el elemento estratégico común a *las artes y las humanidades* es el concepto de **cultura**. Y, en consecuencia, si consideramos que el producto de la confluencia de ciencias sociales y humanidades es el terreno emergente de los *estudios culturales*, entonces el objetivo común de estos últimos consiste en reconocer las articulaciones metodológicas de los conceptos de **identidad y cultura**.

El meta-modelo desde el cual propongo estudiar estas tendencias es la **teoría de los laberintos**. Y a partir de este meta-modelo metafórico de carácter ternario (a la manera de Peirce) es posible inferir diversos paralelismos en terrenos tan generales como **lógica, pedagogía, epistemología y sociología del conocimiento**.

De acuerdo con la teoría ternaria de los **laberintos**, todo sistema de verdad puede ser, respectivamente, *circular* (al aceptar una única verdad posible), *arbóreo* (al aceptar la coexistencia de varias verdades simultáneas o alternativas) o *rizomático* (al aceptar en su

---

<sup>40</sup> UAM Xochimilco

interior la coexistencia virtual de sistemas arbóreos y circulares). Estos sistemas de significación corresponden, respectivamente, a los paradigmas de la **cultura clásica** (es decir, tradicional), **moderna** (como tradición de ruptura) o **posmoderna** (como simultaneidad de elementos excluyentes, que en este caso corresponden a lo clásico y lo moderno).

En el terreno de la lógica, este modelo ternario tiene similitud con las tres formas de argumentación estudiadas por Peirce, es decir, **deducción, inducción y abducción**. A continuación, me detendré en este modelo argumentativo para distinguir algunas de las condiciones y consecuencias de cada una de estas formas de argumentación lógica, pues están presentes, respectivamente, en los modelos teóricos que se ofrecen a continuación, y corresponden a otras tantas estrategias metodológicas de investigación, no sólo en ciencias sociales y humanidades, sino incluso en las ciencias naturales y exactas, así como también en la toma de decisiones en la vida cotidiana (cruzar una calle, estructurar de una u otra forma una tesis de posgrado, etc.).

## Epistemología para principiantes

A continuación, parto del supuesto de que un cuento policiaco es un laboratorio de epistemología. La fuerza de seducción de los relatos policiacos radica, esencialmente, en la sensación de que todo problema de investigación puede llegar a ser resuelto, siempre y cuando seamos capaces de construir las inferencias adecuadas. Por esta razón, el estudio de los relatos policiacos puede resultar muy productiva para los investigadores en cualquier disciplina y, muy especialmente, en los terrenos transdisciplinarios de los estudios culturales.

La estructura narrativa de los relatos policiacos suele iniciarse con la presencia de un enigma, es decir, la presencia de un efecto (un crimen) cuyas causas precisas son desconocidas por los personajes. A partir de este resultado, se ofrecen los elementos de argumentación derivados del sentido común, y más adelante aparecen los argumentos derivados de la experiencia policiaca, que se apoya en la existencia de casos anteriores. Sin embargo, ninguna de estas formas de interpretación resulta suficiente para resolver el caso, y es aquí donde aparece la figura del investigador independiente, que reconstruye las argumentaciones anteriores para señalar sus limitaciones, y a continuación formula varias hipótesis. Una de éstas es la más verosímil, y con su descubrimiento se resuelve el caso y se concluye el relato.

La estructura narrativa de este laboratorio epistemológico es similar a las formas espectaculares de argumentación que encontramos en una película donde se escenifica un juicio, pues también ahí se ponen en escena, alternativa y dramáticamente, las estrategias de argumentación que acaban de ser referidas. Aquí es necesario señalar que, en el fondo, toda argumentación es abductiva, pues siempre parte de un enigma que merece ser investigado. Es decir, toda investigación se inicia a partir de una falta: la ausencia de certeza. Pero mientras la argumentación deductiva es una abducción *hipercodificada*, la inducción es un tipo de argumentación donde la abducción está *hipocodificada*. Veamos más detenidamente las características de cada una de las tres estrategias de argumentación que estamos estudiando, y que definen, respectivamente, toda experiencia de investigación.

El **razonamiento deductivo** es normativo, es decir, se inicia a partir de la existencia de una definición; ésta se aplica a un nuevo caso, y esta aplicación produce una conclusión.

Este tipo de razonamiento establece una estrategia axiomática, pues parte de una norma (definición, regla o ley) establecida de antemano. Es la aplicación de la ley, pero no implica necesariamente el reconocimiento de lo justo; es la aplicación de una definición, pero no implica necesariamente el establecimiento de lo verdadero; es el acatamiento de lo normativo (la regla), pero no implica necesariamente lo normal (el sentido común). Es, en todos los casos, una lectura literal del texto, de carácter denotativo y apegada a la letra.

El **razonamiento inductivo**, en cambio, es empirista. Empieza con la observación de numerosos casos, en cada uno de los cuales reconoce algún resultado común, para finalmente formular una definición. O simplemente comprueba, a partir de la observación de nuevos casos, que la regla existente es verdadera (es decir, se ratifica su valor de verdad) o falsa (cuando el nuevo caso así lo indica). Es una estrategia casuística (es decir, que llega a resultados a partir del estudio de casos) y siempre está sometida al principio de prueba y error. Consiste en la construcción, comprobación, verificación, falsación o refutación de una regla, siempre a partir de la experiencia. Es un razonamiento a partir del cual se establece jurisprudencia, es decir, la memoria de casos anteriores. Es una interpretación de la realidad apoyada en la experiencia de interpretaciones anteriores, que por definición siempre pueden ser sometidas a su respectiva verificación empírica.

Por su parte, el **razonamiento abductivo** es conjetural. Se inicia con el examen de las evidencias para después inferir varias reglas o definiciones posibles (en calidad de hipótesis o conjeturas inferenciales) hasta que una de ellas explica la situación de manera satisfactoria, es decir, resuelve el caso. Las evidencias empíricas con las que se inicia el razonamiento abductivo pueden ser de tres tipos: **huellas** de causalidad necesaria (que, cuando son suficientes, contienen la solución al enigma); **indicios** de causalidad probable, y **síntomas** de naturaleza sinecdótica, es decir, que forman parte de un síndrome. Este razonamiento conjetural, se inicia con un *fait accompli* (un hecho consumado) y tiene como objetivo reconstruir la lógica causal más probable para resolver el caso.

El razonamiento abductivo es el ejercicio de la incertidumbre, y en su procedimiento hay espacio para juegos del lenguaje que se alejan de la norma establecida, como es el caso de la alegoría, la analogía, la metáfora, la paradoja y la ironía. Es el razonamiento característico de la investigación científica, los cuentos policíacos, la actuación de la defensa o de la fiscalía ante la corte de justicia, y también es característico de la interpretación psicoanalítica. En general, la formulación de conjeturas permite distinguir entre lo legal y lo legítimo. Es una lectura irónica (es decir, una lectura entre líneas), y por ello puede ser considerada también como una lectura argonáutica (es decir, una lectura que escucha las sirenas). Y es, a fin de cuentas, una relectura de los textos existentes que hace posible la escritura de nuevos textos.

La abducción no sólo está en la raíz de la producción de nuevos conocimientos, sino que está en juego en los procesos de creación y de disfrute de los productos artísticos y literarios, y también está presente en los a veces complejos procesos de la toma de decisiones.

A partir de este modelo ternario (donde se reconoce la distinción entre las estrategias deductiva, inductiva y abductiva) es posible reconocer, respectivamente, las estrategias argumentativas del **materialismo** (deductivista), del **positivismo** (inductivista) y del

**constructivismo** (como sistema conjetural). Es aquí donde hay numerosas conexiones entre el nacimiento y desarrollo de los estudios culturales y los supuestos epistémicos del constructivismo (o construcciónismo), en cuyo paradigma se sostiene que toda verdad es producto de una construcción deliberada para fines específicos, la cual puede ser desconstruida y reconstruida de formas diversas. Desde esta perspectiva (constructivista), toda inferencia interpretativa constituye una **ficción** (es decir, una construcción de verdad) que es válida en el contexto particular en el que tuvo su origen.

A partir de este modelo ternario es posible reconocer también las tendencias principales en la **sociología del conocimiento**, a partir del concepto de tradiciones disciplinarias, interdisciplinarias o transdisciplinarias. En el primer caso nos encontramos ante **disciplinas** de estudio y métodos específicos cuya lógica es de carácter deductivista, es decir, apoyadas en una tradición disciplinaria particular. En el segundo caso, es decir, en el caso de las **tendencias multi o interdisciplinarias**, se trabaja en agregados de disciplinas donde cada una de ellas permanece autónoma, o bien se integran fragmentos de las disciplinas ya constituidas para la construcción de campos emergentes. Por último, en el caso de la **tendencia transdisciplinaria**, característica de los estudios culturales, se escapa del *imperialismo metodológico* de las dos tendencias anteriores, donde el objeto de estudio es sometido a las constricciones del método, y en su lugar los métodos de investigación se construyen a partir de una negociación entre la naturaleza del objeto y las expectativas del proyecto de investigación específico, todo lo cual es deliberadamente contextual y relativizador de sus propias condiciones de posibilidad.

## **Ciencias Sociales: del poder de la revolución al poder de la información**

A lo largo de los últimos cien años, en el lapso que va del reconocimiento institucional en las universidades modernas a la crisis actual de las ciencias sociales, se puede observar una transformación de los intereses comunes a todas ellas. Así, se ha pasado paulatinamente del estudio del orden colectivo al estudio de las rupturas de este orden, hasta llegar, en el momento actual, a un interés justificado por la relación entre poder e información. Esto explica el lugar estratégico que actualmente ocupan los estudios sobre las nuevas tecnologías, y la identificación de las ciencias de la comunicación con las ciencias sociales en su totalidad.

Este paso de los paradigmas clásico y moderno al surgimiento del paradigma posmoderno, en general, puede observarse en el interior de cada una de las disciplinas sociales. En todos los casos, es posible reconocer la revolución epistemológica que ha supuesto el llamado **giro lingüístico**, que consiste en el reconocimiento de que los objetos específicos en el interior de cada práctica disciplinaria siempre son construidos con las herramientas del lenguaje articulado (R.Rorty). El origen de esta ruptura epistemológica se puede rastrear en la revolución iniciada a principios del siglo XX por el paso de la filosofía sintética (extensional, que se ocupa de estudiar el mundo) a la filosofía analítica (intensional y auto-referencial, que se ocupa de estudiar sus propias condiciones de posibilidad). Veamos las consecuencias que ha tenido esta revolución epistemológica (del lenguaje filosófico a un meta-lenguaje similar al de la metaficción) en algunas de las principales disciplinas sociales.

En la **historiografía** el paso del paradigma clásico al paradigma moderno ha consistido en dejar de lado el concepto de una verosimilitud garantizada por la fidelidad a los informantes o a los documentos consultados para acceder a la diversidad de las formas de *interpretación* de estos documentos (J. Lozano). Y en la actualidad, el contexto posmoderno consiste en las formas de la re-escritura irónica de la narrativa historiográfica, que no es sino una consecuencia de la conciencia escritural de esta disciplina (H. White).

En **psicología social** se ha pasado de estudiar la oposición entre lo genuino y lo escénico (como una estética de la presencia del individuo) a reconocer el nacimiento de estrategias de la ilusión (como una estética de la diferencia social) hasta acceder actualmente a estrategias de simulacro, donde la identidad es parte de una construcción virtual que puede ser establecida contextualmente, en relación con el vestido o el lenguaje utilizados en cada contexto social.

En el terreno del **diseño urbano** se ha pasado de un desarrollo espontáneo (premoderno) a un diseño funcional (característico de la modernidad) a un diseño ecológico. Este último apenas empieza a despuntar, como parte de la conciencia por el medio ambiente natural, así como por atender al medio cultural sin dejar de lado la funcionalidad de los asentamientos ni la espontaneidad de los usuarios. En **ciencia política** se ha pasado del interés por el nivel macro de análisis (el de los grandes acontecimientos colectivos) al interés por la micropolítica y las situaciones específicas (por ejemplo, la microfísica del poder) para acceder a los niveles de análisis fractal. En este tipo de análisis, se reconoce la especificidad causal de cada contexto, ya sea el nivel individual, el núcleo familiar, las minorías ideológicas, la clase social, los partidos y los demás niveles de análisis. Desde esta perspectiva, se reconoce que al cambiar de nivel cambian las relaciones entre causa y efecto, convirtiendo así el análisis en un sistema de estrategias de causalidad multifactorial y multi-contextual.

## Las humanidades, del texto al intertexto

En el terreno de la investigación humanística, sin duda, el cambio metodológico más radical durante los últimos 40 años consiste en el *descubrimiento* del **lector** como **productor** de los procesos de significación, es decir, como quien construye un sentido que sólo ha sido propuesto por el autor y que se objetiva en el texto. Este descubrimiento fue posible al haberse transitado del romanticismo de la autoridad autorial (propia del humanismo clásico) hasta el estructuralismo y su interés por los códigos que se comunican entre sí (como consecuencia del desencanto hermenéutico de la posguerra europea). Esta evolución epistemológica permitió la integración y relativización de ambos paradigmas en la creación de modelos para el estudio de la intertextualidad post-estructuralista, es decir, aquella en la que es el lector quien espontánea e inevitablemente proyecta una significación contextual sobre los signos que interpreta. Aquí es donde la **teoría literaria** sigue ocupando un lugar estratégico, pues éste es el ámbito de la creación de mundos posibles a través de la palabra, y donde las metáforas de *texto* y *ficción* han sido parte de su propia tradición de análisis. La teoría literaria, además, es el ámbito donde tradicionalmente se ha estudiado la naturaleza de la narrativa, y resulta una fuente de estrategias para estudiar la manera como las demás disciplinas construyen sus propias narrativas de legitimación metodológica.

Por otra parte, en la **estética cinematográfica** podemos observar cómo se ha pasado de la experiencia ritual, anónima y colectiva de ver una película en una plaza pública (como experiencia paradigmática del cine clásico) a la experiencia individual, íntima e intransferible de cada espectador frente a la pantalla de cine o de video (como modelo paradigmático del cine moderno). Pero es ya hacia fines de los años 60 cuando surge un *cine de la alusión*, es decir, la tradición de estructurar la narrativa cinematográfica a partir de la narrativa de las películas anteriores. Y esto último, aunado a otros cambios en la estética de la vida cotidiana (vestido, asentamientos urbanos, movilidad social, etc.) ha propiciado a su vez la existencia de un espectador cada vez más interesado en la oralidad, es decir, en la experiencia de hablar desde la propia subjetividad acerca de la película que se acaba de ver sobre la pantalla. Hoy en día, ir al cine parece ser un ritual a la vez individual y colectivo, caracterizado por la necesidad de cada espectador de responder a la pregunta crucial: “¿Qué te pareció la película?” Hoy en día vamos al cine para tener la ocasión de hablar sobre la película que hemos visto, y a partir de esta experiencia de reconstrucción oral de la propia identidad simbólica, reconfigurar nuestro lenguaje interior, surgido de las profundas aguas del inconsciente cinematográfico (a la vez individual y en permanente proceso de reconstitución intertextual).

Por su parte, la **música** ofrece un modelo metafórico muy útil para describir los procesos señalados hasta aquí. Podemos observar la transición de la *reproducción anónima* (en la música clásica) a las formas de la *interpretación individual* (en la música experimental). Sin estos antecedentes no se explicaría el surgimiento, a lo largo del siglo XX, de la *improvisación colectiva*. En un concierto de jazz tradicional se integran estas tradiciones, pues la interpretación de una balada se inicia con la línea melódica interpretada por el conjunto, se extiende con la improvisación individual de cada virtuoso del grupo, y finalmente se nutre de la improvisación colectiva. El jazz es la quintaesencia de la estética posmoderna.

En las **artes plásticas**, el surgimiento del arte moderno (y de la fotografía) significó el paso de lo figurativo a lo figural, es decir, el paso del proyecto renacentista de *representación* de la realidad (de la manera más fiel posible) a una reflexión sobre los *medios de representación* utilizados por el artista plástico. La realidad ya no es una ni hay una única forma de representarla fielmente. Pero tampoco es suficiente la firma individual del artista, sino que es el discurso verbal el que legitima, justifica y *construye* al arte moderno. Este proceso se inicia con el puntillismo, el impresionismo y sus múltiples derivados, hasta llegar al collage, el hiper-realismo y otras manifestaciones del arte conceptual. El concepto (lo figural) se impone al percepto (lo figurativo). Y en el contexto posmoderno, accedemos a una estética de la *presentación*, es decir, al terreno de la autonomía semiótica del objeto artístico, que así se constituye como realidad (formal) que se presenta a sí misma y que no pretende representar nada fuera del espacio plástico, dejando la última palabra, una vez más, al espectador.

## Los estudios culturales, ámbito liminal de identidades itinerantes

La integración de los modelos estudiados hasta aquí y el surgimiento de los **estudios culturales** como lugar de confluencia de las ciencias sociales y las humanidades tiene en el centro de su agenda ideológica y metodológica el reconocimiento de la disolución de las



fronteras preliminares y la tolerancia ante la diversidad de combinaciones posibles de identidades simbólicas e imaginarias.

Tal vez la disciplina más próxima a los estudios culturales es, precisamente, la **etnografía**. Y para reconocer su evolución epistemológica es conveniente recordar la utilísima distinción propuesta por Pike entre lo *etic* (exterior, cuantitativo, intercultural, materialista) y lo *emic* (interior, cualitativo, intracultural, idealista), como otras tantas estrategias de construcción epistemológica del objeto de estudio en las ciencias del comportamiento. Sin embargo, la distinción entre estos dos ámbitos puede ser relativizada al repensar los problemas de la identidad y su estudio a partir del reconocimiento de la naturaleza **liminal** de toda identidad.

En la cultura contemporánea, donde lo marginal se encuentra en el centro del interés social, se sostiene que la suma de todas las minorías tiene un mayor peso ideológico que la existencia de cualquier mayoría. En este contexto, *la identidad es siempre una construcción itinerante y provisional*, desde el momento en el que cada individuo transporta consigo sus propias fronteras simbólicas. En este sentido, la cultura contemporánea es liminal, no sólo porque se encuentra en transformación y crisis permanente, sino porque se define a sí misma a través de las narrativas de la crisis.

El campo más específico de los estudios culturales es el de los **estudios sobre la vida cotidiana**. En la creación de su propia tradición interdisciplinaria, se ha evolucionado desde la proxémica hasta los modelos metafóricos del capital simbólico, para acceder actualmente al descubrimiento de una estética de la vida cotidiana (K.Mandoki, F.Christlieb).

También es en este terreno donde han surgido objetos nuevos para la investigación transdisciplinaria. En los **estudios museológicos** se ha pasado del concepto de ritualización de objetos al de la creación de ámbitos para el aprendizaje lúdico, sin que los espacios museográficos dejen de cumplir básicamente una función legitimadora y legitimable por parte de los discursos institucionales (la crítica de arte, la etnografía o la historiografía oficiales, etc.). La estrategia epistemológica más radical que permite trascender la polarización de estas tendencias (ritual y lúdica) es la que parte del supuesto de que cualquier espacio (social o natural) puede ser museográfico a través de una mirada que lo reconozca como tal, es decir, como simultáneamente lúdico y ritual, y por lo tanto, como un espacio educativo. A partir de esta perspectiva, el objetivo último de todo museo sería volverse innecesario, y devolver al visitante la última palabra, es decir, su capacidad de observación, recreación y aprendizaje.

## Y el dinosaurio todavía estaba allí

Estas reflexiones sobre la evolución de los modelos metodológicos y epistemológicos para el estudio de identidad y cultura, es decir, de los procesos de comunicación social, podrían concluir señalando también el surgimiento de **objetos nuevos de estudio**, como es el caso de la iconografía de los dinosaurios (J. T. Mitchell). En este terreno, al nacimiento del capitalismo de mercado le correspondió la imagen del monstruo antediluviano, y al periodo del capitalismo monopolista de Estado, correspondió el descubrimiento de los reptiles erectos. Actualmente, la iconografía que corresponde al capitalismo multinacional son los

velociraptors de *Jurassic Park*, es decir, las aves sin plumas que se definen por cumplir las funciones de sus antepasados con una notable reducción de recursos, aunada a una evidente adaptabilidad a cualquier situación inesperada y una creciente tendencia al trabajo en equipo (como ocurre en las pequeñas compañías especializadas que caracterizan el mercado neoliberal contemporáneo).

Este mapa de la evolución de los métodos de investigación en las ciencias sociales, las humanidades y los estudios culturales contemporáneos permite reconocer la vitalidad de la epistemología posmoderna, que no es sino la recuperación crítica de las tradiciones clásica y moderna en los estudios de comunicación social.

### **Identidad y Cultura: Paradigmas Clásico, Moderno y Posmoderno**

*Lo que sigue es un mapa conceptual de las principales corrientes en teoría y metodología en la investigación contemporánea. El énfasis está puesto en los conceptos de **identidad** (ciencias sociales), **cultura** (artes y humanidades) y en la relación entre **identidad** y **cultura** (estudios culturales). La tendencia general que articula todo lo anterior es la transdisciplinariedad. El meta-modelo metafórico que permite entender estos campos es la teoría de los laberintos.*

<b>Campo del Conocimiento</b>	<b>Tradiciones Clásica y Moderna</b>	<b>Tendencia Posmoderna</b>
<i>Teoría de los Laberintos</i>	<i>Circular / Arbóreo</i>	<i>Rizomático</i>
<i>Lógica y Pedagogía</i>	<i>Deducción / Inducción</i>	<i>Razón Aductiva</i>
<i>Epistemología</i>	<i>Positivismo / Materialismo</i>	<i>Constructivismo</i>
<i>Sociología del Conocimiento</i>	<i>Disciplinas Jerarquizadas / Interdisciplinariedad</i>	<i>Transdisciplinariedad</i>
<b>Ciencias Sociales</b>	<b>Tradición (Orden Social) / Tradición de Ruptura (Revolución)</b>	<b>Evolución (Información)</b>
<i>Historia</i>	<i>Documentos (como Fuentes) / Interpretación de Fuentes</i>	<i>Re-Escritura Irónica</i>
<i>Economía Política</i>	<i>Capitalismo de Mercado / Monopolio de Estado</i>	<i>Capitalismo Multinacional</i>
<i>Psicología Social</i>	<i>Identidad Romántica (Presencia) (Genuino vs. Escénico)</i>	<i>Identidad Virtual (Multílogo)</i>

*/ Identidad Dialógica (Diferencia) Estrategias de  
Estrategias de Ilusión Simulacro*

*Diseño Urbano Espontáneo / Funcional Ecológico*

*Ciencia Política Nivel Macro / Nivel Micro Fractalidad*

**Campo del  
Conocimiento**

**Tradiciones  
Clásica y Moderna**

**Tendencia  
Posmoderna**

**Artes y Humanidades Autor / Texto**

**Intertextualidad  
(Todo está Relacionado con  
Todo lo Demás)**

*Literatura Intenciones del Autor / Estructura Textual Lector como Productor*

*Cine Palacios del cine: Melodrama y géneros de proyección: Neorrealismo y rupturas Video: Oralidad (Cine de Alusión) / Salas*

*Música Reproducción Anónima / Interpretación Individual Improvisación Colectiva*

*Arte Representación / Medios de Representación Presentación*

**Estudios Culturales**

**Cultura Elitista  
/ Cultura de Masas**

**Disolución  
de Fronteras**

*Vida Cotidiana Proxémica y Kinésica / Capital Simbólico Estética de la Vida Cotidiana*

*Etnografía Perspectiva Etic (desde el exterior) / Perspectiva Emic (desde el interior) Liminalidad (Margen como Centro) (Identidad Itinerante)*

*Estudios Museológicos Ritualización de Objetos Cualquier Espacio*

/ Aprendizaje Lúdico

a Través de Mirada  
Ritual y Lúdica

Iconografía de  
Dinosaurios

Monstruo Antediluviano  
/ Reptil Erecto

Aves sin Plumas  
(Recursos Reducidos,  
Trabajo en Equipo,  
Adaptabilidad)

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ECO, UMBERTO (1988) El antiporfirio. En **De los espejos y otros ensayos**. 358-387  
Barcelona: Lumen.
- ECO, UMBERTO (1989) Cuernos, cascos, zapatos: Algunas hipótesis sobre tres casos de  
abducción. 265-294. En U. ECO Y T. A. SEBEOK **El signo de los tres**. Dupin,  
**Holmes, Peirce**. Barcelona, Lumen.
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, PABLO (1999) **La afectividad colectiva**. México D.F:  
Taurus.
- IBÁÑEZ, JESÚS (1991) **El regreso del sujeto. La investigación social de segundo  
orden**. Madrid: Siglo XXI Editores de España.
- KLEIN, JULIE THOMPSON (1990) **Interdisciplinarity. History, Theory & Practice**.  
Wayne State University.
- LOZANO, JORGE (1987) **El discurso histórico**. Madrid: Alianza Universidad.
- MANDOKI, KATIA (1994) **Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano**.  
México: Grijalbo.
- MITCHELL, W. J. T (1998) **The Last Dinosaur Book**. Chicago and London: The  
University of Chicago Press.
- RORTY, RICHARD (1989) **Contingencia, ironía y solidaridad**. Barcelona: Paidós.
- WHITE, HAYDEN (1973) **Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del  
siglo XIX**. México: Fondo de Cultura Económica.

FELIPE ARDILA ROJAS<sup>41</sup>

## LA REPRESENTACION DEL DISCURSO EN LA NARRATIVA DE VARGAS LLOSA

**Resumen**

*En este artículo el autor hace un análisis de las formas de representación del discurso en la narrativa de Vargas Llosa, a partir de la teoría, para el caso, propuesta por McHale y retomada por Rimmon-Kenan. Utiliza para el análisis, además, algunos aspectos teóricos desarrollados por la narratología genettiana, por Graciela Reyes, Bajtín, Carmona, entre otros. En el texto se da cuenta de las imbricaciones de todas las formas posibles de representación del discurso, que por una parte tornan compleja la lectura, marcan el estilo narrativo del escritor y, por otra, lo conectan a su vez con las formas escriturales de la mayor parte de los escritores del boom latinoamericano.*

**Abstract**

*In this paper, the author analyzes ways of discourse representation in the narrative of Vargas Llosa. The analysis is based on the theory proposed by McHale and retaken by Rimmon-Kenan. Besides this theory, the analysis uses some theoretical aspects of Genette's narratology developed by Graciela Reyes, Bajtin and Carmona, among others. The text explains the links among all the possible ways of discourse representations. These links define the narrative style of Vargas Llosa and connect it with the writing techniques of most of the Latin-American Boom writers.*

**Palabras claves**

*Diégesis, Representación del discurso, Narradores extradiegéticos, intradiegéticos, homodiegéticos, heterodiegéticos. Cronotopo, Mario Vargas Llosa.*

Por hacer parte del nivel del relato, es decir, del producto del acto de narrar o significante textual<sup>42</sup>, que es prácticamente el material con el que primero se enfrenta el lector, la representación del discurso o las formas en que el narrador –o los narradores- introduce las voces de los diferentes personajes<sup>43</sup>, causa el primer choque contra la comprensión del texto en la mayor parte de las novelas de Vargas Llosa. En particular, casi la totalidad del relato de *La Casa Verde*, el primer capítulo de *Pantaleón y las visitadoras*, extensos fragmentos de *Elogio de la madrastra* o de *Historia de Mayta* presentan una mezcla inusual de estilos de

<sup>41</sup> Profesor Universidad Pedagógica Nacional

<sup>42</sup> Historia, relato y narración –histoire, récit et narration- son los tres aspectos fundamentales en los que Genette divide el texto narrativo: “El relato como el significante, enunciado, discurso o texto narrativo mismo; la historia como el significado o contenido narrativo (aún si ese contenido se mostrara, en algún momento, con una débil intensidad dramática o eventual)”. Genette (1972: 72). La traducción es nuestra.

<sup>43</sup> A esta imitación verbal de eventos verbales, Genette (1972: 189) la denomina “récit de paroles” –relato de palabras-

representación discursiva que tornan muy compleja la lectura, en la medida en que sólo después de un buen recorrido de relato o de un proceso de re-lectura, el lector puede identificar al responsable del acto locutivo y el origen de los enunciados citados o aludidos.

Para el estudio de este fenómeno en la narrativa de Vargas Llosa seguiremos la tipología establecida por Mc Hale (1978), y retomada por Rimmon-Kenan (1983, p. 109-116), de quien la retomaremos nosotros. La escala progresiva de estos tipos de presentación de voces en el texto contiene siete formas, ejemplificadas en este estudio con fragmentos de textos de Vargas Llosa, a saber:

1. Sumario diegético: el reporte de que un acto de habla ocurrió, sin ninguna especificación de lo que se dijo o de cómo se dijo. “De nuevo corretean chiquillos desarrapados frente a la puerta y, a través de las cañas, se ve pasar gente hablando fuerte, y a un grupo de viejos que se asolean y dialogan ante la cabaña del frente.” *La casa verde*. (p.417).
2. Sumario menos que puramente diegético: sumario con algún grado de representación, en el que se nombran los tópicos de la conversación: “allí la tía Julia se puso a hacer bromas al tío Lucho sobre los cincuenta años” *La tía Julia y el escribidor*. (p. 75).
3. Discurso indirecto: una paráfrasis del contenido de un acto de habla, ignorando el estilo o la forma del supuesto acto original: “(...) Su problema, decía, era que su padre había ganado demasiado con el almacén allá en el pueblo, tanto que un buen día decidió trasladarse a Lima (...)” *El hablador*. (p. 12).
4. Discurso indirecto, mimético en algún grado: forma del discurso indirecto en la que se crea la ilusión de preservar o reproducir aspectos del estilo de un discurso, yendo más allá de la sola mención de sus contenidos. “Si Mascarita le hubiera dicho que hacía tiempo había dejado de creer en dios y que, en resumidas cuentas eso de pertenecer al pueblo elegido a él le importaba un comino (...)”. *El hablador*. (p.12)
5. Discurso indirecto libre: gramatical y miméticamente intermedio entre el discurso directo y el indirecto. Especificaremos más detenidamente este tipo de presentación a partir de los aportes de Rimmon -Kenan y de Graciela Reyes (1984) en el recorrido de este estudio, por ser el discurso con el que se suele identificar el estilo Vargas Llosa. “Vio señoras con niños, muchachas regando las flores, oyó risas. ¡Los aviadores vivían casi tan bien como los gringos de la Internacional, carajo! Daba envidia ver todo tan limpio y ordenado. Hasta tenían su piscina, ahí, detrás de las casas.” *¿Quién mató a Palomino Molero?* (p..33)
6. Discurso directo: Una “*quotation*” de un monólogo o de un diálogo. Se crea con este discurso la ilusión más pura de la mimesis. “Buenas noches, ejem, hmm, achís – se suena, se sienta en la banqueta, se apoya en la barra Pantaleón Pantoja-. Sí, una cerveza, por favor. Acabo de llegar a Iquitos (...)”. *Pantaleón y las Visitadoras*. (p.26).
7. Discurso directo libre: discurso directo sin las convencionales marcas ortográficas. Típica forma del monólogo interior en primera persona, según Rimmon-Kenan. “esta noche la echaría de menos todavía más, en su triste cuartito del Hotel de Turistas. ¿Ninguna

novedad en la casa? No, ninguna. Cuídate mucho, mi amor. Doña Lucrecia escuchó un poco de música...” *Elogio de la Madrastra*. (p. 61).

Ha sido muy dispendioso hallar un ejemplo para ilustrar el primer caso, el sumario diegético, pues éstos son muy escasos en las novelas de Vargas Llosa. Esto es muy significativo en el análisis, y nos revela el deseo de presentar continuamente y de algún modo, la voz de los personajes con los contenidos proposicionales de lo que se dijo, y aunque sea de manera mínima, con sus rasgos estilísticos diferenciadores. Los únicos fragmentos, como ya se nota en el ejemplo, tienen la función de introducir estos actos en la creación de un ambiente que termina por convertirlos en un fenómeno descriptivo más que narrativo o eventual. Por otra parte, la complejidad del estilo de Vargas Llosa hace difícil hasta la misma ejemplificación de los tipos de representación del discurso, en la medida en que éstos no se encuentran solos sino fundidos en los fragmentos de relato, y a menudo rompiendo con el esquema que nos propone la definición de los mismos - volveremos más adelante con esta última cuestión -.

Los discursos directos y los directos libres.

Aun los discursos directos, que podrían marcar un tipo de literatura sin grandes dificultades para el lector, sin dejar de ser lo que son se tornan problemáticos en la medida en que la alternancia de los mismos, su sistema de turnos, se ve perturbada por cambios espacio-temporales y de locutor, que prueban la capacidad lectora de quien se enfrenta a estas obras. Los ejemplos para este caso pululan particularmente en *Pantaleón y las visitadoras*, en *La casa verde* y en *Historia de Mayta*.-lo que no significa que en las demás novelas no exista- . Veamos algunos casos:

En *Pantaleón y las Visitadoras*:

“- *Qué buen mozo que te ves de capitán, hijito –dispone la mermelada, el pan y la leche sobre la mesa la señora Leonor.*

- - *Ahora es Colombia, antes era Perú, nos la quitaron -unta de mantequilla una tostada Panta. Sírveme otro poquito de café, mamá.*

- *Como nos mandaron de nuevo a Chiclayo- recoge las migas en un plato y retira el mantel la señora Leonor - Después de todo allá hemos estado tan bien (...)*

- *En el nombre del Padre y del espíritu santo y del Hijo QUE MURIO EN LA CRUZ-eleva los ojos a la noche, baja los ojos a las antorchas el Hermano Francisco- (...)*

- *Me espera el coronel López López, señorita- dice el capitán Pantaleón Pantoja”. (págs..9-10).*

Este fragmento instaura un diálogo entre Pantaleón, Pochita y la señora Leonor, con su debido sistema de turnos. Pero como se ve en el ejemplo, este sistema se interrumpe para introducir discursos directos que pertenecen a otros locutores<sup>44</sup> con sus correspondientes

<sup>44</sup> Indistintamente utilizamos aquí el término locutor, en el mismo sentido de narrador, es decir, como quien profiere el discurso.

cronotopos<sup>45</sup>: el del Hermano Francisco, como otro locutor distinto, ajeno al primer sistema de turnos, y el último de Pantoja, que aunque forma parte del diálogo inicial, se pronuncia en un momento posterior y en un espacio distinto al del momento de la historia que se había señalado en las primeras líneas.

En *Historia de Mayta*.

“-¿Y tú a que te dedicas? - dijo Vallejos. (...)

- Al periodismo -dijo, preguntándose qué cara pondría el alférez (...)

-¿Y en qué periódico?

- En la agencia France Press. Hago traducciones.

- O sea que hablas franchute - hizo una morisqueta Vallejos-¿Dónde lo aprendiste?

- Solito, con un diccionario y un libro de idiomas que se ganó en una tómbola-me cuenta doña Josefa. -(...)

- Por su puesto que le creo - le digo - (...)” (p.22).

El diálogo se instaura entre Vallejos y Mayta, pero los turnos se interrumpen para dar la palabra a doña Josefa y al narrador extradiegético.<sup>46</sup> El diálogo entre Josefa y el narrador se da en un tiempo posterior a aquel entre Vallejos y Mayta, y, por su puesto, en otro espacio.

En *La casa verde*.

“- Sí, hombre, como te sientas mejor- dijo Aquilino- .Andá cuéntame de una vez cómo fue que te escapaste. ¿Por qué te habían metido adentro? ¿Qué edad tenías?

(...)

- Pero eso ya me lo contaste al salir de la isla, Fushía -dijo Aquilino- . Yo quiero que me digas cómo fue que te escapaste.

- Con esta ganzúa –dijo Chango-. La hizo Iricuo con el alambre del catre (...)

(...)

- Y resultó tal cual, Fushía? –dijo aquilino.

- Tal cual –dijo Iricuo-.(...).” (p.29)

Aquí, el diálogo, con su respectivo sistema de turnos se respeta por momentos entre Fushía y Aquilino, quienes se encuentran solos en algún lugar de la selva. Los otros discursos directos, atribuibles en este caso a Iricuo o a Chango, soportan información que si bien está estrechamente relacionada con el diálogo, se da en otro cronotopo.

Este sistema de diálogos –que son discursos directos- son sistemáticos en la obra de Vargas Llosa, y su lectura se vuelve mucho más compleja en la medida en que están también sistemáticamente cruzados ya por discursos directos libres o por discursos indirectos libres.

Uno de los sentidos de este entrecruzamiento de voces en discurso directo, al que solo nos introduciremos aquí tangencialmente, es la conexión con el lenguaje cinematográfico. Como

<sup>45</sup> El cronotopo es, para Bajtín (1989: 237) , “la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura (...) en un todo inteligible y concreto. (...) Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo.”

<sup>46</sup> Sabemos que este último término es teóricamente conflictivo, pues se suele confundir con grados de participación en la diégesis. Aquí lo tomamos en el estricto sentido de nivel y no de participación.



bien se sabe, en el cine los cambios de plano<sup>47</sup> se dan de forma acelerada, y estos cambios suelen remitir o a flashback o a flashforward, con el paso a partes específicas de los respectivos mundos diegéticos<sup>48</sup>. Estos planos, diegéticamente diversos, se articulan gracias al montaje y al mecanismo del *raccord*: una mirada al vacío, una puerta que se cierra con el primer plano y otra que se abre para introducir el que le sigue, un sol que cae con el plano y otro que se levanta a continuación, etc. Aunque en la literatura no se da el cambio de materia expresiva que se da en el cine<sup>49</sup>, esta narrativa no se le aleja demasiado. La imbricación entre las voces se presenta en Vargas Llosa, como se ve en los ejemplos mencionados, casi siempre a través de la incorporación de términos de un momento -plano- al otro, en un puro juego verbal entre la pregunta y la respuesta, o con la continuidad temática del diálogo. Pero también, muy a menudo, un elemento cualquiera o un personaje puede establecer la relación para el cambio de fragmentos diegéticos, separados en el relato por blancos en la página o introducción de nuevos numerales, como sucede, por ejemplo, en los apartados III y IV, del primer capítulo de *La casa verde*, que, constituyendo “planos” diferentes, se conectan entre sí a partir de la aparición de Bonifacia. Ilustramos con un caso: el numeral II termina con el diálogo entre el Mono y Lituma: “ Por Bonifacia – dijo Lituma. Y alzó la copa, despacio”. El numeral III se inicia con “NO SIGAS HACIENDOTE la niña – dijo la superiora -. Has tenido toda la noche para lloriquear a tu gusto. Bonifacia cogió el ruedo del hábito de la Superiora y lo besó: - Dime que la Madre Angélica no va a venir. (...)”.

Vale la pena anotar aquí que si bien la relación con los mecanismos del lenguaje cinematográfico es evidente, éste último difícilmente puede seguir la sistematicidad del artificio del relato literario. Las películas de Lombardi: *La ciudad y los perros* (1984) y *Pantaleón y las visitadoras* (2000), por ejemplo, evitaron el juego secuencial de anacronías a través de los diálogos, cuya incorporación habría representado grandes problemas de recepción para los espectadores. Tal vez, debido a esa limitada posibilidad que tiene el relato cinematográfico para ser detenido o vuelto atrás por parte del espectador –tenerlo en video ayudaría, claro está, o asistir varias veces a la proyección, etc.-, llevó a director y guionistas a deconstruir estas novelas para construir un nuevo relato, más legible en la temporalidad de su lectura.

Para continuar con el análisis del discurso directo, recalcamos que éste pretende guardar la literalidad de la voz citada. A su vez, y para no confundirlo con el discurso directo libre, sabemos que está acotado por el narrador extradiegético, ya sea justificándolo en el margen izquierdo de la página después del consabido espacio en blanco, con guiones, comillas, dos puntos o verbos introductorios. Este tipo de discurso permite al lector la caracterización de los personajes citados desde una perspectiva que puede o no chocar con la del narrador extradiegético y sus juicios de valor, que se da generalmente entre guiones. Sabemos que

<sup>47</sup> Carmona (1990: 96) no deja de reseñar el conflicto de la noción de plano, que suele ser identificado con la toma o con el segmento fílmico. Se queda al fin con la idea de Mitry, quien lo define como la identidad de acción, ángulo y campo: “ se trataría, pues, de “fragmentos de espacio-tiempo” donde es detectable una rigurosa continuidad de ambas dimensiones”.

<sup>48</sup> La diégesis es “el universo espacio-temporal designado por el relato; (...) en sentido general (...), “todo lo que se relaciona o pertenece a la historia”” –Genette (1972:80). En *Nouveau discours du récit* (1983:13) Genette puntualiza el término como “universo más que encadenamiento de acciones (la historia): la diégesis no es por lo tanto la historia sino el universo en el que tiene lugar.

<sup>49</sup> Mientras que la narratología genettiana utiliza los términos *analepsis* y *prolepsis* para referirse a los saltos del relato atrás o adelante en la historia, respectivamente, el lenguaje fílmico utiliza los términos *flashback* o *flashforward* para los mismos casos, pero incluyendo el cambio de plano a la imagen visual de la anacronía (Gaudeault. Jost (1995: 117),

proponer una voz en el relato –“hablada” (aunque la veamos “escrita”), escrita (en el caso de la voz “epistolar”) o “pensada”- es, a su vez, y siguiendo a Bajtín, proponer una ideología, una cosmogonía, una pertenencia social (así sea inspirada en el marco de la diégesis, en el sentido de la ficción), una forma particular de percibir el mundo a través de los sentidos, un determinado registro, etc. Todas las novelas de Vargas Llosa contienen discursos directos de sus personajes –sumando entre estos las voces de aquellos narradores extradiegéticos quienes son, a su vez, homodiegéticos: *Historia de Mayta*, *El hablador*, *La tía Julia*, y se autocitan-.

Otro problema de lectura se nos presenta con fragmentos textuales que consumen una gran cantidad de relato y que rompen los límites entre el discurso directo libre y el regido o únicamente directo. Tenemos pues toda la lista de partes militares, de cartas, de resoluciones, de discursos o de voces –como las locuciones del Sinchi-, de noticias de periódico, etc., que aparecen en el relato de *Pantaleón y las visitadoras* sin acotación anterior del narrador. Estas son siempre voces literales de uno u otro locutor, de uno u otro personaje, apenas “avisadas” al lector por el espacio en blanco que las precede. ¿Es pues este espacio en blanco lo que “rige” el discurso y lo determina como “directo”? ¿Estamos en presencia de discursos directos libres? La pregunta nace, aparte de ser una pura reflexión teórica de tipo categorial, en que supuestamente los discursos directos libres son mucho más complejos para el lector y evitan, a manera de mecanismo escritural, el juicio de valor del la voz que cita; es decir, alejan al narrador, y ya sabemos que este alejamiento identifica la novela actual y tiene connotaciones ideológicas serias en la relación, más allá de lo intratextual, entre el autor y sus lectores<sup>50</sup>.

Encontramos la misma problemática con los textos que se presentan después de los respectivos paratextos<sup>51</sup> que conforman la pinacoteca de *Elogio de la madrastra*. Estos textos irrumpen en primera persona del singular, y delatan la presencia de un nuevo narrador, que es o bien doña Lucrecia:

“Esa, la de la izquierda, soy yo, diana Lucrecia. Sí, yo, la diosa del roble y de los bosques(...)” (p. 69).;

o bien don Rigoberto:

“Perdí la oreja izquierda de un mordisco, peleando con otro humano, creo (...)” (p.121).

<sup>50</sup> Una de las implicaciones ideológicas de este alejamiento del narrador, es el reconocimiento que se hace de un nuevo lector, con capacidad de inferir o concretizar por su propia cuenta. Ya no parece necesario emitir conclusiones, a manera de máximas, como lo hacía comúnmente, por ejemplo, la novela decimonónica, a través de sus narradores omniscientes. El alejamiento del narrador –en particular, del omnisciente, pues todos los demás son, en comparación, relativamente poco confiables- torna pues ambigüos los sentidos textuales, y, de paso, relativiza las lecturas.

<sup>51</sup> Los paratextos son todos aquellos textos que conforman el entorno del texto propiamente dicho, como la carátula, el título, el prólogo, los pie de páginas, las ilustraciones, etc., y tienen por función asegurar la presencia del texto en el mundo, su recepción y su consumo. Genette, Séuil (1989).

Tal irrupción ha demostrado ser problemática para lectores, como hemos podido deducir de experiencias académicas propias a nivel de estudiantes universitarios de literatura<sup>52</sup> La dificultad estriba en que la identidad de la voz en estos textos se nos aparece como si perteneciera a nuevos personajes: en los dos ejemplos mencionados: la diosa Diana o el monstruo, respectivamente, aunque una re-lectura o una primera lectura cuidadosa nos dice que se trata de la voz “en sueños” o “preverbal” de doña Lucrecia:

*“Cuando, por fin, pudo dormirse, tuvo un sueño voluptuoso –doña Lucrecia- que parecía animar uno de esos grabados de la secreta colección de don Rigoberto que él y ella solían contemplar y comentar juntos en las noches buscando inspiración para su amor.” (p. 65),*

o de don Rigoberto:

*“-¿No me preguntas quién soy?- murmuró, por fin, don Rigoberto. –Quién, quién, amor mío?- El respondió con la impaciencia requerida, alentándolo. –un monstruo, pues –le oyó decir, ya lejos, inalcanzable en el vuelo de su fantasía. (p.117).*

La verdadera identidad del narrador o voz introducida en discurso directo que sigue a las páginas que contienen el título, el número de capítulo y la reproducción de “esos grabados que contienen la secreta colección de don Rigoberto”: Diana después de su baño, de Francois Boucher, y Cabeza I, de Francis Bacon, respectivamente en los dos ejemplos propuestos, debe ser inferida por el lector a partir de los precedentes que hemos transcrito. Estas voces no están lo suficientemente o explícitamente regidas, y por lo tanto los fragmentos de relato podrían bien ser considerados como “libres”, y no, simplemente, como discursos directos. De ahí, en parte, la dificultad del lector.

En fin, esta técnica, que es en últimas el juego de la caja china o de la muñeca rusa o el del mise en abyme, consiste en la introducción de una nueva voz narrativa, de un nuevo nivel narrativo: intradiegético o metadiegético, en Genette (1972), presentado de una manera un tanto diferente a lo que sucede en *Las mil y una noches*, el ejemplo más ilustre en la literatura de este juego<sup>53</sup>. En Vargas Llosa se les introduce sistemáticamente con la única acotación del inicio de página y el anterior espacio en blanco, no sólo en los ejemplos que hemos citado sino también en *El hablador*, con la voz de Mascarita o Saúl Zuratas, quien se transforma en el hablador machiguenga, y en *La tía Julia y el escribidor*, con la voz narrativa de Pedro Camacho, entre otros casos. Esta manera de introducir a los narradores-personajes de segundo nivel genera en el lector la impresión de un mayor grado de independencia del narrador citado frente al citador, hasta el punto en que los puede considerar totalmente independientes, como si se tratara de un mismo nivel de narración. La técnica, claro, sólo es posible en las dos versiones del discurso directo, y en Vargas Llosa

<sup>52</sup> Aunque no se puede constatar como producto de una investigación institucional, en mis cursos de literatura en la Universidad Pedagógica Nacional, trabajé con mis estudiantes esta novela, y la mayoría de ellos tuvieron problemas con la identidad de las voces.

<sup>53</sup> Sobre el juego de inclusiones graduales de niveles narrativos en *Las mil y una noches* publiqué un artículo en la revista *Folios*, segunda época, número 12, del primer semestre del 2000. En esta novela las voces narrativas incluidas por los narradores precedentes que las citan, siempre están explícitamente regidas, con el *verbum dicendi*, los dos puntos y las comillas.

estas voces logran caracterizarse frente “al otro narrador” plenamente, pues sus técnicas narrativas, sus estilos, o sus registros, difieren substancialmente.

Por otra parte, Vargas Llosa suele utilizar el discurso directo muy a la manera tradicional, es decir, regido por guiones y con la respectiva acotación del narrador que los introduce. Ante la complejidad del uso de otras formas de presentación del discurso como el uso sistemático del directo libre o del indirecto libre, estos son respiros para el lector. No se trata, pues, de una complejización del directo a la manera, por ejemplo, de Alvaro Cepeda Samudio con *La casa grande* (1973) o con la casi totalidad de obra la novelística de Manuel Puig, en las que los diálogos, a veces entre más de dos personajes, están únicamente regidos por los guiones, sin ninguna acotación que avise la identidad de la voz y dé información sobre la contextualización de la misma.

El discurso directo tradicional suele generar una redundancia en la caracterización de los personajes: por una parte los registros verbales y los contenidos de la voz ya los caracterizan de manera indirecta, por inferencia del lector a partir de los indicios textuales; por otra, la acotación suele reforzar la caracterización de manera directa, por el narrador<sup>54</sup>. Recordemos, sin embargo, que en Vargas Llosa son varios los textos en que el primer nivel de los narradores se nos presenta con un discurso en primera persona, ya de manera extraautodiegética: *La tía Julia*, o extrahomodiegética: *el hablador*, o paradiegética<sup>55</sup>: *Historia de Mayta*, lo que hace a las acotaciones, cuando comportan juicios de valor, poco confiables<sup>56</sup>, por ejem:

*“ ¿Te parece que hablo de él con cierto rencor, con resentimiento? –Juanita hace un curioso mohín y veo que no pregunta por preguntar; es algo que debe preocuparla hace mucho tiempo.” (p. 86) Historia de . Mayta*

La no confiabilidad de la acotación, en este caso ilustrativo, se infiere de “veo que..” y de “es algo que debe preocuparla..” Un narrador extraheterodiegético y omnisciente bien diría simplemente “y no pregunta por preguntar”, “es algo que la preocupa...”. De esta manera las acotaciones caracterizan al narrador homo o autodiegético también por inferencia, lo que se traduce en más trabajo intelectual para el lector. Por supuesto, la elección de estas estrategias narrativas implica, como se nota, una mayor condensación de la información, lo que aumenta la complejidad textual y, en últimas, el valor estético de las novelas.

<sup>54</sup> Cuando se emplea aquí el término caracterización –de personajes- se siguen siempre las nociones y categorías desarrolladas por Rimmon-Kenan (1984: 59-70).

<sup>55</sup> El término paradiegético es de Serrano Orejuela (1980:58) y categoriza al narrador que es a la vez actor-testigo en la diégesis. Para Genette, con este testigo “sucede como si su rol de narrador (...) contribuyera a borrar su propia conducta. o, más exactamente, a hacerla transparente (...), su función narrativa oblitera su función diegética (1983: 69)

<sup>56</sup> Los términos “confiabilidad” y “no confiabilidad” en los narradores son importantes en la medida en que señalan recorridos narrativos coherentes con la elección de una u otra forma de participación en la diégesis. Para Rimmon-Kenan (op.cit: 100) “Un narrador confiable es aquel cuya interpretación de la historia y comentarios se suponen autorizados por el lector, gracias a la verdad ficcional (...) Las principales fuentes de no confiabilidad son el conocimiento limitado del narrador, su participación personal y su problemático esquema de valores” Todos los narradores homodiegéticos son, desde este punto de vista, en mayor o menor grado, no-confiables. Esto significa que toda la verdad de lo que dicen debe ser suspendida, hasta la conclusión del relato.

Ahora bien, la ambigüedad de los discursos directos en Vargas Llosa continúa con la intromisión dentro de un directo, del que bien podría constituirse en un indirecto libre. Veamos un ejemplo tomado de *¿Quién mató a Palomino Molero?*:

*“-El quiso dejarla aquí y yo le dije llévatela, llévatela- la oyó salmodiar, con su boca en la que apenas sobrevivía uno que otro diente-. No, mamacita, en la Base no tendré tiempo de tocar, no sé si habrá un ropero para guardarla. Que se quede aquí, tocaré cuando venga a Piura. No, no, hijito, llévatela, para que te entretengas, para que te acompañes cuando cantes. No te prives de tu guitarra que te gusta tanto, Palomino. Ay, ay, ay, pobre mi hijito.”* (p. 14)

El guión marca el primer discurso directo, introducido por el narrador extradiegético. Dentro de este discurso, el personaje citado se autocita directamente con “le dije”. Pero como se nota, la complicación o el juego de los discursos se hace evidente en las líneas posteriores pues leemos la voz de Palomino, que irrumpe en discurso directo libre, y que bien puede leerse como un acto mimético o bien de la madre o bien del narrador extradiegético, siendo válidas las dos lecturas, hecho que sin duda fomenta la ambigüedad textual.

El discurso indirecto libre.

Pasemos al discurso indirecto libre, sistemáticamente usado por Vargas Llosa en todas sus novelas y con diferentes funciones. Tomemos algunos casos relevantes:

En *La casa verde*.

Es bien sabido que esta novela está relatada, en gran parte, en discurso indirecto libre, y es siempre, en este sentido, el ejemplo a dar entre todas las novelas de Vargas Llosa. Tomemos un primer caso:

*“El cabo Roberto Delgado mira confuso a la puerta, a la ventana. Por fin abre la boca y ríe, al principio con risa desganada y artificial, después naturalmente y, al final, con alegría. El zancudo que había picado al capitán era una hembra, y el cabo está estremecido de risa, solo las hembras picaban, ¿sabía?, los machos eran vegetarianos y el capitán lárgate de una vez, el cabo enmudece: cuidado se lo comieran los animales en el camino a Bagua por gracioso. Pero no era gracia sino cosa científica, solo las hembras chupaban la sangre: se lo había explicado el teniente de la Flor, mi capitán, y al capitán qué chucha que fueran hembras o machos si ardía lo mismo y quién le había preguntado, ¿se las daba de sabiondo? Pero el cabo no se estaba burlando, mi capitán y fijese, había un remedio que no fallaba, una pomada que se echaban los urakusas, le traería un botellón, mi capitán (...)”* (p. 36)

En este ejemplo tenemos “un diálogo” entre el capitán y el cabo, relatado, casi en su totalidad, en discurso indirecto libre. No se trata ya de vehicular la conciencia de un personaje, sino “voces pronunciadas” por dos interlocutores. Solo dos pequeños fragmentos, que evitamos intencionalmente colocar en bastardilla, están relatados en discurso directo libre: “(...)lárgate de una vez” y “y fijese”. Los fragmentos en indirecto libre, en bastardilla, se

identifican por el vocativo: “mi capitán”, por expresiones que sabemos –cotextualmente– que pertenecen a los personajes y no al narrador: “hembrita”, “por gracioso”, “sino cosa científica”, “qué chucha que fueran...”, “¿ se las daba de sabiondo?”, que hacen posible trasladar, con facilidad, los fragmentos al discurso directo, es decir, que hacen posible su reconstrucción literal. El narrador, por su parte, se guarda o continúa controlando el discurso a partir de los tiempos verbales y un nombre : “el cabo”. Los fragmentos trasladados al directo quedarían como sigue: (En la voz del cabo): El zancudo que le picó al capitán es una hembrita. Solo las hembras pican, ¿sabe?, los machos son vegetarianos; (En la voz del capitán): cuidado se lo comen los animales en el camino a Bagua por gracioso; (En la voz del cabo): Pero no es gracia sino cosa científica, solo las hembritas chupan la sangre: me lo ha explicado el teniente de la Flor, mi capitán; (En la voz del capitán): qué chucha que sean hembras o machos si arde lo mismo y quién le ha preguntado, ¿se las da de sabiondo?; (En la voz del cabo): Pero yo no me estoy burlando, mi capitán y fíjese, hay un remedio que no falla, una pomada que se echan los urakusas, le traeré un botellón, mi capitán.

En su ejemplificación del estilo<sup>57</sup> indirecto libre a partir de un primer fragmento de *La casa verde*, Graciela Reyes (1984: 257) sostiene que la ambigüedad de este relato está en que no se distingue lo pensado de lo dicho –por los personajes-. Nosotros consideramos que si bien en *La casa verde* estos ejemplos ambigüos son de alguna recurrencia –tomó el ejemplo preciso-, la gran parte del relato en indirecto libre vehicula sistemáticamente los diálogos o las voces dichas, más que los mismos “pensamientos”. Esto se reconoce por la copresencia de los interlocutores y la continuidad en el uso de los vocativos respectivos. Casi nunca en el relato se halla pues un personaje solo, divagando o bien en soliloquio o bien en monólogo interior, de tal manera que se pudiera expurgar en él todo su psicologismo. La rareza de este acto se acentúa si tenemos en cuenta que la novela está relatada en tercera persona, por un narrador puramente heterodiegético, que podría darse el lujo de la omnisciencia total, sin perder verosimilitud.

### En *Elogio de la madrastra*

En esta novela lo utiliza para vehicular generalmente el pensamiento de los personajes, en particular el de doña Lucrecia y el de don Rigoberto. En este sentido, la mayor parte de relato del capítulo 6, Las abluciones de don Rigoberto, es el fragmento más largo y el mejor ejemplo en este libro. Aquí el narrador mantiene el control con los tiempos verbales, como siempre sucede con este discurso, pero toda la focalización, con su faceta ideológica, psicológica y perceptual pertenece al personaje, aparte de exclamaciones que son índice de su enunciación, de algunos deícticos propios a su cronotopo y de expresiones familiares:

“(…)Allí quedaría, inservible, con las últimas impurezas que desalojó su presencia, pronto para la pira. ¡Qué bien debían sentirse aquellos jóvenes! ¡Qué ligeros! ¡Qué impolutos! Nunca podría imitarlos, en aquella experiencia, al menos.” (págs..84-85)

“(…) No tenía juanetes ni pies planos, aunque sí, el empeine excesivamente levantado. Bah, era una deformación menor (...)” (p.86).

<sup>57</sup> Graciela Reyes (1984) habla siempre de “estilo”, para referirse a los “discursos”. No se notan diferencias substanciales entre las denominaciones.

No sucede lo mismo con el niño, Fonchito, de quien esconde su “interioridad” con el fin de esconder, a su vez, al lector, el desenlace final del texto. Al niño, entonces, se le cede la voz en discurso directo regido. Existen fragmentos, sin embargo:

”Las clases iban muy bien y los profesores eran buenísimos, papi. Entendía todo y mantenía largas conversaciones en inglés con el padre MacKey, estaba seguro de que este año terminaría también con el primer puesto de la clase. Le darían el premio a la excelencia, tal vez.”. (p.166),

que no vehiculan el “pensamiento” a la manera del monólogo interior, en el niño, sino su voz, en diálogo, en este caso, con don Rigoberto.

Vale señalar aquí que no solamente el discurso indirecto libre se usa en el sentido de vehículo de la focalización desde dentro del personaje, sino también el directo libre y el directo regido. En fin, en Vargas Llosa podemos encontrar cualquier cosa. En un fragmento como: “Y, mientras se lucía de este modo ante el invisible observador, su corazón vibraba de ira. ¿Qué haces Lucrecia? ¿Qué disfuerzos eran éstos, Lucrecia?” (p. 64). La primera pregunta que se hace doña Lucrecia está en directo libre, mientras que la segunda está en indirecto libre pues el tiempo verbal corresponde ahora al narrador y no al personaje. Los dos tipos de discurso, como bien se nota, cumplen aquí la misma función, de la misma manera que la suele cumplir, muy de forma inusual, el discurso directo regido por las comillas: “(...) “Ese niño me está corrompiendo”, pensó, desconcertada.”. (p. 64)

Sabemos, por su parte, que una de las formas de regir el discurso, de avizar su presencia al lector, es con el uso de los dos puntos. Este signo nos delata la presencia de una voz literal, es decir, de un discurso directo. Sin embargo, no son pocos los ejemplos que marcan una contradicción tipológica, en el que los dos puntos nos llevan a un indirecto libre:

“Lucrecia sonrió: su marido sería un tanto excéntrico, pero la verdad, una no se aburría con un hombre así.” (p. 60).

Si se tratara de un discurso directo, tendríamos: “mi marido será un tanto excéntrico, pero la verdad, una no se aburre con un hombre así”. La agramaticalidad que sugiere el discurso indirecto libre –que los teóricos más bien definen como “su propia gramaticalidad”- señala la mezcla de dos voces, la del narrador y la del personaje, enjuiciando, de alguna manera y dependiendo del contexto, la voz del otro.

En *¿Quién mató a Palomino Molero?*,

En esta novela, que, como las anteriores, se nos presenta relatada en tercera persona y con el grado de participación en la historia de un narrador puramente heterodiegético, el discurso indirecto libre también se halla sistemáticamente presente. Este discurso vehicula las percepciones y los pensamientos de Lituma, principalmente, y de doña Adriana, en últimas una de las fuentes principales de la investigación para el sargento. En el primer caso, el de Lituma, tenemos una voz “pensada” o “preverbal” y una voz “dicha” o “efectivamente pronunciada”, mientras que en el segundo, el de doña Adriana, se trata por lo general, sólo de una voz “dicha”:

“Qué disfueros”, pensó Lituma. ¿Qué le pasaba a doña Adriana? No sólo se burlaba del Teniente; lo estaba coqueteando de lo lindo. Su jefe seguía sin reaccionar. Parecía cohibido y desmoralizado con los desplantes y burlas de doña Adriana. También él era otra persona. En cualquier otra ocasión, esos capotazos de la dueña de la fonda lo hubieran vuelto loco de felicidad y habría embestido a cien por hora. Ahora nada lo sacaba de la apatía de rumiante triste en que estaba sumido hacía tres días. ¿Qué chucha había pasado esa noche, pues?”. (p. 178),

“Hizo una pausa y suspiró –doña Adriana-. Contó que desde hacía por lo menos un mes, a su marido no se le quitaba la ronquera (...). Ella había comprado unas medicinas en la farmacia y se las había hecho tomar casi a la fuerza, pero no le habían hecho nada. A lo mejor tenía algo grave y no se podía curar con esos remedios de farmacia. De repente necesitaba radiografías o una operación. El terco no quería saber nada de la Asistencia y decía que no se le iba a pasar, que ir a ver un médico por una tos era cosa de rosquetes. Pero a ella no le metía el dedo en la boca (...). (p. 76)

En el primer párrafo, el narrador traslada al indirecto libre: “ahora”, “¿qué chucha...?”, el foco de Lituma, todo él totalmente “pensado”; en el segundo ejemplo, por el verbo “contó”, anterior a la aparición del indirecto libre que se inicia en “Ella había comprado...” reconocemos una voz dicha, en últimas focalizada<sup>58</sup> por Lituma, quién es el interlocutor. La voz de doña Adriana interesa pues en la medida en que es focalizada y evaluada por Lituma, sobre quien recaen la mayor parte de los indirectos libres “pensados” del relato, lo que nos indicaría que es el personaje cuyos procesos mentales más importan al narrador. Este trabajo sobre el personaje permite esculcar en los procesos psicológicos de investigación y, también, técnicamente, posibilitan los indicios falsos o despistadores<sup>59</sup>, las equivocaciones hipotéticas de Lituma sobre el homicidio de Palomino Molero. Por el contrario, la voz del Teniente, por ejemplo, se nos presenta en discurso directo libre, las más de las veces:

“-Tú dirás: ¿cómo es que el Teniente sabe que doña Adrianita es bien despachada y no gorda? ¿La ha tocado, acaso? Es verdad que apenas, Lituma. Apenas, apenitas, una tocadita aquí, de paso, un roce a la apuradita. Cojudeces, ya lo sé (...). (p.86),

y continúa la voz del Teniente en directo libre por cerca de una página de relato, después de la voz directa de Lituma. Una voz “dicha” del Teniente que Lituma evalúa y que se nos presenta entonces como focalizada por él, más que por el mismo narrador: “Era como si se hubieran olvidado qué habían venido a hacer a Amotape, carajo”. (p.87) –otra vez Lituma en indirecto libre-. Este juego con el Teniente refuerza nuevamente la hipótesis de que toda la importancia de la focalización recae en el sargento.

Hasta aquí hemos visto el funcionamiento del discurso indirecto libre en novelas de Vargas Llosa que manejan un narrador extraheterodieético, especificando algunas de sus posibles

<sup>58</sup> La teoría cinematográfica hablaría, en este caso, de auricularización –quién escucha-, más que de focalización –quién ve- Gaudreault. Jost (1995: 144). Diferencias, en fin, que resaltan la problemática de la teoría de la focalización.

<sup>59</sup> Siguiendo a Roland Barthes y su Análisis estructural del relato, R. Argüello (1992:48) los define como “índices que entusiasman al receptor, pero que después se burlan de él; son los casos de las historias policíacas, o de los libros o de las películas de suspenso (...)”.



funciones textuales. Ahora veremos qué sucede con las novelas *La tía Julia y el escribidor*, *El hablador* e *Historia de Mayta* en las que encontramos otro tipo de narradores.

En *La tía Julia y el escribidor*.

Última novela de nuestro estudio en este sentido, cuyo narrador extradiegético es, en grado de participación, homodiegético o autodiegético –por el rasgo autobiográfico del texto–, en gran parte del relato. En este texto Vargas Llosa emplea todas las formas posibles de representación del discurso, sin transgredir los límites que ordena cada una de ellas, en su relación con el grado de participación del narrador y el origen de los enunciados o actos proposicionales. Así, cuando cita en discurso indirecto libre lo hace señalando el origen del enunciado y puntualizando el contexto en que se dio, y cuando se trata de citar “pensamientos” sólo lo hace sobre los suyos. En esta novela no es entonces muy difícil para el lector identificar el origen del enunciado, pues no tenemos juegos tan complejos o sistemáticos como los señalados en *La casa verde* o en *Historia de Mayta*.

Sin embargo vale la pena detenernos un momento en los espacios de relato que contienen los “radioteatros” del narrador intradiegético Pedro Camacho, quien “era poco más que un analfabeto” (p.236). Este narrador, cuyo lenguaje, siguiendo a Bajtín (1982: 58), logra ser individualizado desde el punto de vista estilístico, aumentando así la polifonía de las conciencias independientes en la novela, escribe, a su vez, utilizando toda una gama de formas de representar el discurso, que lo acercan, de cierta manera, a la voz del narrador extradiegético:

“(...) y terminó diciéndole de mal modo a su mujer que no metiera la jeta en lo que no entendía” (p. 369). Discurso indirecto mimético en algún grado.

“Pero ellos se arrebataban la palabra, insistían, Sarita sería una esposa modelo, a sus cortos años sabía cocinar, coser y de todo, ellos eran ya viejos y no querían dejarla huerfanita, el señor Tello parecía trabajador, aparte de haberse propasado con Sarita la otra noche (...)” (p. 138). Discurso indirecto libre.

“El doctor Quinteros (...) bajaba y subía las piernas (Leg rises, cincuenta veces!), flexionaba el tronco (¡Trunk twist con bar, tres series, hasta botar los bofes!), hacia trabajar la espalda, el torso, los antebrazos, el cuello, obediente a las órdenes de Coco (¡fuerza, tatarabuelo!! Más rápido, cadáver!) (...)” (p.37). Discurso directo libre, apenas sugerido al lector por los paréntesis., etc.

Pero mientras las formas de representar el discurso acercan a Pedro Camacho a la forma de “decir” o de citar la voz ajena y la propia del narrador extradiegético –quien constantemente critica su escritura –, otros rasgos escriturales los distancian. Los textos de Pedro Camacho logran, en sí mismos, configurar un estilo propio que se aparta de la voz del narrador englobante. Sus temas predilectos giran entorno a asesinatos, incestos, violaciones, parricidios, filicidios, prostitución, masturbación y grandes tragedias; pero más que las temáticas, que en últimas hacen parte de toda la novelística de Vargas Llosa, es el tratamiento que les da, que bien gira entre las novelas rosa de Corín Tellado y la prensa sensacionalista o tremendista, entre el eufemismo y lo grotesco. Los textos de Camacho se caracterizan por su adjetivación: “el famoso galeno”, “el flamante Volkswagen” que chocan

con “mover ganaderamente la cabeza”; por las frases estereotipadas y cursis que apenas varía a través de sus textos, para caracterizar a sus personajes principales: “-frente ancha, nariz aguilena, mirada penetrante, rectitud y bondad en el espíritu-“ (págs. 29, 77, 167, 142, etc.), o: “Mujer superior y sin complejos, llegada a lo que la ciencia ha dado en considerar la edad ideal –la cincuentena-“ (págs. 35, 127, 216,260, 269, 308, 397, etc.); por que “usa palabras que nadie entiende”, para tomar la descripción de uno de los personajes, o que inventa, y que alterna con frases alambicadas: “dormiría hecho un garabato en el suelo del ergástulo” (p. 78), “se enardeció, excedió, vertió íntegra en un soliloquio salaz y en una representación mímico-seminal” (p. 140), “se internó en las laderas sicalípticas (...)” (p. 170), “¿Había sido consumado (...) un epitalamicidio?” (p. 185), “aquellos pisotones que hacían berrear a los recipiendarios” (p. 226), “fue en este periodo de behetría y desquiciamiento” (p. 311), “(...)quien desasnó luminosamente a los atormentados” (p. 338), “(...)lo que confirmó que Joaquincito era también un fúlmine” (p. 343), etc.; se caracteriza, además, por subordinar frases con pretensiones generalizadoras, que parecen ser sacadas de las “Diez Mil Citas Literarias de los Cien Mejores Escritores del Mundo” (p.67), del tipo: “(...) y los jueces, docilidad de cañaverales que bailan con los vientos periodísticos, lo desaforaron por extranjero” (p. 266), “De repente, palidez de mujer que ha recibido el beso del vampiro, corrió al cuarto llamando a voces a su madre” (p. 268), “Las monjitas encontraron, junto a la hija del incesto, una talega repleta de dinero, que, caníbales de la paganidad a los que hay que evangelizar y vestir y alimentar,<sup>60</sup> acabó de convencerlas” (p. 385), etc.; y, entre otras cosas, por el odio a los argentinos, que bien está subrayado por la carta del embajador argentino, dirigida a radio central (p. 155), y que se hace evidente en los textos de Camacho, como por ejemplo: “Eran blandos, perezosos, amantes de actividades estériles (como el chicle y el fútbol)” (p. 178), “(...) y corriendo, tropezando, pensando “soy argentino, mato niños”” (p. 212), “(...) practicaban esa impía costumbre de las gentes de cierto país (¿conocidas por sus vacas y por sus tangos?) de soltar cuescos y hacer sus necesidades con la ropa puesta...” (p. 300), “Poco después, hubo un partido en que la selección Nacional se enfrentó a una pandilla de homicidas, de un país de escaso renombre -¿Argentina o algo así?- , que se presentaron a jugar con los zapatos acorazados de clavos (...), que, en verdad, eran instrumentos para malherir al adversario” (p. 349), etc. Por último, todos sus radioteatros terminan con preguntas a la manera de las series en folletines: “¿Cómo terminará el psicodrama de San Miguel?” (p. 230), “Qué ocurriría con esta tragedia taurina? (p.358) “Había terminado o tendría una continuación ultraterrena esta historia de sangre, canto, misticismo y fuego?” (p. 401), que, como se nota en estos pocos ejemplos, inscriben los textos en una suerte de subgéneros.

Los ejemplos nos ilustran bien que este narrador tiene ya interiorizadas sus fórmulas canónicas, que son, en últimas, las que le permiten su “extraordinaria producción” y, también, las que lo llevan a la locura, a ese enredo caótico que es su último relato. Por el contrario, Varguitas es un escritor que se va modelando entre fracasos, que busca en modelos clásicos: Borges. (p.59), Maupassant (p.63), Mark Twain, Bernard Shaw, Jardiel Poncela (p.120), Hemingway (p.203), etc., la forma de su escritura, hasta llegar al encuentro de su propio estilo, con su último relato –no transcrito-, y con su mayoría de edad.

De toda esta ejemplificación del discurso indirecto libre en Vargas Llosa, debemos anotar que lo que más lo torna inconfundible es la presencia reiterativa de los vocativos, de las interjecciones y de expresiones de tipo dialectal. Estas últimas logran caracterizar, como gran

<sup>60</sup> El subrayado es nuestro.

guía del lector en el reconocimiento del origen del enunciado, un registro lingüístico particular de los personajes citados.

Ahora bien, los sentidos posibles de la aparición de este discurso son muy ambiguos o nos pueden llevar a múltiples interpretaciones. Por una parte y como lo anota Graciela Reyes (1984 :255) este es el recurso predilecto de la novela realista, que presenta una realidad de dicto –es decir mediatizada, traducida por el narrador- dicha o experimentada, contrapuesta por más sutilmente que sea a una realidad objetiva. El discurso indirecto libre permite aquí reiterativamente esculcar o presentar esa faceta psicológica y perceptiva de los personajes, incluyendo, claro está, la del narrador mismo, quien suele autocitarse en este tipo de discurso. Siguiendo a Volosinov, la misma autora recalca que esta forma de representación discursiva no es un simple mecanismo de representación sino una forma de “reaccionar ante la palabra ajena”, un mecanismo dialógico. (ibíd.: 196). Al mantener su presencia en el discurso ajeno, notamos pues a un narrador que, aunque sea de manera muy sutil, valora, enjuicia, ironiza o critica el discurso del otro y, en las novelas con narrador extrahomodiegético, aún el propio. La ironía, como fricción de voces en la que “un locutor irónico” cita a uno “ingenuo”, es siempre, por lo tanto, una enunciación polifónica, que tiene su representación más sincrética, y por lo tanto poética, en el discurso indirecto libre, al que no le es exclusiva. Por ser “un fenómeno pragmático” que “sólo se percibe en contexto” (ibid: 154), también recorre las otras formas de representación del discurso.

El discurso indirecto libre, muy al contrario del puro discurso indirecto, tiene también, como fácilmente se nota en los ejemplos y como lo anotamos antes, una función caracterizadora de los personajes “por ellos mismos”, en la medida en que guarda expresiones propias a sus registros lingüísticos.

Por otra parte, no creemos aquí que sea solo la reiterativa aparición del indirecto libre lo que marca, en el sentido de la representación de la voz ajena –a veces la propia, como lo hemos visto-, el estilo Vargas Llosa. Es la imbricación de la totalidad de las formas de representación, que, si duda, obligan al lector “ a seguir con atención el discurso para saber quién habla en cada caso, cómo eran los discursos de cada personaje, a quiénes se dirigen, en qué marco contextual había que situar las frases de cada hablante, etc.”, para recordar las palabras de Maria del Carmen Bobes sobre la misma novela realista (1992: 195).

Queda aún entender tal imbricación de voces como una característica de la novela actual, que busca experimentar todas las perversiones posibles de los mecanismos discursivos, del juego puro con los recursos lingüísticos. Tales juegos no dan tregua al lector, no le otorgan concesiones, obligándolo a una constante actualización de su competencia lectora. Esta imbricación de voces *rarifica* el texto de tal forma que se obliga a *desautomatizar* las percepciones de la realidad, a renovar vívidamente el mundo contenido en ese lenguaje, como bien lo señalaron los formalistas rusos. Vargas Llosa, como Cortázar, Uslar Pietri, Roa Bastos, Manuel Puig y gran parte de los autores de la narrativa actual obligan al lector, con estos mecanismos o técnicas narrativas, más que a leer, a re-leer sus obras.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ARDILA, Felipe (2000) Los artificios narratoriales en Las mil y una noches y el proceso de dialogización. **Folios**, 12, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BAJTIN, Mijail (1993) **Problemas de la poética de Dostoievski**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, Mijail (1989) **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus.
- BOBES, Maria del Carmen. (1992) **El diálogo**. Madrid: Gredos.
- CARMONA, Ramón (1995) **Cómo se comenta un texto fílmico**. Madrid: Cátedra.
- GAUDREAU, André. JOST, Francois (1995) **El relato cinematográfico. Cine y Narratología**. Barcelona: Paidós.
- GENETTE, Gérard (1972). **Figures III**. París: Editions du Seuil.
- GENETTE, Gérard (1972) **Nouveau discours du récit**. París: Editions du Seuil.
- GENETTE, Gérard (1989) **Palimpsestos**. Madrid: Taurus.
- GENETTE, Gérard (1989) **Seuil**. París: Editions du Seuil.
- GREIMAS, A. J. COURTES, Julien (1982) **Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje**. Madrid: Gredos.
- KRISTEVA, Julia (1996) Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En: Desiderio Navarro. **Intertextualité**. La Habana: Casa de las Américas.
- REYES, Graciela (1984) **Polifonía textual. La citación en el relato literario**. Madrid: Gredos.
- RIMMON-KENAN, Shlomith (1994) **Narrative fiction: Contemporary Poetics**. London: Clays.
- VARGAS LLOSA, Mario (1988) **La casa verde**. Barcelona: Seix Barral.
- VARGAS LLOSA, Mario (1980) **Pantaleón y las visitadoras**. Barcelona: Bruguera.
- VARGAS LLOSA, Mario (1996) **La tía Julia y el escribidor**. Barcelona: Seix Barral.
- VARGAS LLOSA, Mario (1995) **Historia de Mayta**. Barcelona: Seix Barral.

VARGAS LLOSA, Mario (1986) **¿Quién mató a Palomino Molero?** Bogotá:  
Planeta Colombiana.

VARGAS LLOSA, Mario (1987) **El hablador.** Bogotá: Planeta Colombiana.

VARGAS LLOSA, Mario (1988) **Elogio de la madrastra.** Bogotá: Arango.

HENRY GONZÁLEZ MARTÍNEZ<sup>61</sup>

## EL MINICUENTO EN LA LITERATURA COLOMBIANA

**Resumen**

*El presente artículo constituye un esbozo histórico acerca del minicuento y de la importancia que ha venido adquiriendo este género en la literatura colombiana. Su proceso analítico se expresa en torno a cinco aspectos a saber: una evaluación de la situación actual del género; los antecedentes cuentísticos en Colombia, que se encuentran en *El Carnero* de Juan Rodríguez Freyle; la publicación de *Suenan Timbres*, obra del poeta Luis Vidales con la cual se inicia el minicuento como género literario; su limitada creación y difusión en la etapa del cuarenta al sesenta; el período de plena consolidación y difusión en la década del setenta; y, la perspectiva que tiene este tipo de creación en nuestros días.*

**Abstract**

*The present article constitutes a historic overview of the short short story and of the importance that this genre has been acquiring in the Colombian literature. Its analytic process is expressed around of five aspects, such as: an evaluation of the current situation of the genre; the precursor of the short story, which is found in *El Carnero*, written by Juan Rodríguez Freyle; the publishing of *Suenan Timbres*, written by Luis Vidales and with which the short short story is begun as a literary genre; its limited creation and dissemination in the period of the 40s to the 60s; the period of full consolidation and dissemination in the 70s; and, the perspective that this kind of creation has in our days.*

**Palabras claves:**

*Minicuento, *Suenan Timbres*, minificción, Ekuóreo, Luis Vidales.*

El minicuento, minificción<sup>62</sup> o ficción brevísima, ha adquirido un notable interés en los últimos años. Con alguna frecuencia están surgiendo en diferentes países importantes antologías,

---

<sup>61</sup>Profesor Universidad Pedagógica Nacional

<sup>62</sup> Minificción o ficción brevísima es el nombre que adoptan algunos críticos e investigadores, entre ellos Edmundo Valadés, Lauro Zavala, Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo, para nominalizar un tipo de texto caracterizado por la brevedad y un estatuto ficcional, sin estar relacionado directamente con una clase de superestructura determinada. Para las dos investigadoras últimamente mencionadas, existe diferencia entre minificción y minicuento, pues, mientras consideran la primera como una categoría transgenérica, que recubre un área más vasta que la del minicuento, ya que trasciende las restricciones genéricas; la segunda, comparte semas que justifican su empleo como designaciones equivalentes para aludir a un tipo de texto breve y sujeto a un esquema narrativo (1996: 83-84).

Por su parte Edmundo Valadés al referirse a la naturaleza de la creación breve explica: “La minificción no puede ser poema en prosa, viñeta, estampa, anécdota, ocurrencia o chiste. Tiene que ser ni más ni menos eso: minificción. Y en ella lo que

novedosos estudios, investigaciones y propuestas didácticas, para el análisis y asimilación de sus aportes a la literatura y a otros géneros discursivos, como ocurre con el presente trabajo, que además de constituir una indagación acerca del desarrollo seguido por este tipo de creación en la literatura colombiana, hace parte de las reflexiones que pretenden historiarlo, elaboradas en el marco del Proyecto de investigación titulado **Ambiente hipermedial para el desarrollo de la didáctica literaria a partir del minicuento**, que se adelanta actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional.

## Tradición cuentística y movimiento minificcional

Colombia no ha sido ajena al movimiento del ingenio poético encapsulado, inmersa en una tradición cuentística fundacional que se retrotrae al *Carnero*, (1636-1638) de Juan Rodríguez Freyle, obra en la cual aparecen los primeros relatos breves o historietas<sup>63</sup>, precursoras del cuento hispanoamericano. En este proceso creador durante el siglo XIX, son reconocidos diferentes cuentistas de gran trascendencia como Tomás Carrasquilla, José María Rivas Groot, Lorenzo Marroquín, Jesús del Corral y Francisco Gómez Escobar (quien se firmaba como Efe Gómez), y los exponentes más sobresalientes del siglo XX son Jorge Zalamea, Manuel Mejía Vallejo, Octavio Amórtegui, Hernando Téllez, Alvaro Cepeda Samudio, Andrés Caicedo, Marvel Moreno, Gabriel García Márquez, Nicolás Suescún, Luis Fayad, Helena Araujo, Policarpo Varón, Humberto Valverde, Ricardo Cano, Fanny Buitrago, Darío Ruiz y Roberto Burgos, entre los cuales los diez últimos mencionados todavía se encuentran en plena actividad.

A manera de síntesis, teniendo en cuenta la condición de artículo de este escrito, quizás sea pertinente señalar cuatro momentos fundamentales en el proceso creador que ha seguido este tipo de textos brevísimos en la literatura colombiana: Un primer momento, que puede considerarse como fundacional, sería la publicación de *Suenan timbres*, (1926) del poeta Luis Vidales; el segundo, que puede ser entendido como su etapa de maduración, se caracteriza en un comienzo por la poca consideración que tiene el minicuento, y, posteriormente, por su desarrollo creativo en la obra de importantes escritores, (etapa del cuarenta al sesenta). Se trata de un período en el que la minificción supera las limitaciones en cuanto a los espacios de difusión, que dejaban de ser insignificantes o marginales, en diferentes periódicos y revistas, y accedía a la página del libro, en antologías u obras exclusivamente compuestas por minicuentos. Además, el progreso en su recepción, cada vez en aumento, era un síntoma del interés que iba despertando.

---

vale o funciona es el incidente a contar. El personaje, repetidamente notorio, es aditamento sujeto a la historia, o su pretexto. Aquí la acción es la que debe imperar sobre lo demás” (1990).

<sup>63</sup> Con el término Historiela, tomado del italiano, el cual se asimila al de novela, novella, noticia, historia o cuento breve, denomina Oscar Gerardo Ramos (1968) las veintitrés narraciones con estilo de cuento que constituyen el núcleo de *El Carnero*. Así, explica Ramos: “Una tendencia de índole cuentística pervade muchos relatos. Estos serían entonces historietas y Rodríguez Freyle sería un historielista. Veintitrés narraciones, con estilo de cuento, constituyen el eje de *El Carnero*. Si se las llama historietas en vez de cuentos, es porque no son rigurosamente historias, ni leyendas sino hechos presumibles de historicidad, tal vez tejidos con leyenda y matizados por el genio imaginativo del autor que toma el hecho, le imprime una visión propia, lo rodea con recursos imaginativos y, con agilidad, le da una existencia de relato corto. En este sentido pues, las historietas se asemejan al cuento: son, por tanto, precursoras del cuento hispanoamericano, y Rodríguez Freyle, como historielista, se acerca a la vocación del cuentista.[...]” (Págs, 33-38). Con esta propuesta de Ramos coinciden otros críticos, entre ellos Darío Achury, Hector H. Orjuela y Silvia Benso.

Una tercera etapa, que puede apreciarse como el período de plena madurez y auge del minicuento, se presenta entre los años setenta y ochenta, lapso caracterizado de una parte, por el resurgimiento de importantes figuras de las letras, quienes se interesan por referentes como la oralidad, la cultura popular y los conflictos sociales, y de otra parte por la creación de la Revista *Ekúóreo*, publicación dedicada exclusivamente al estímulo y difusión del minicuento.

Un cuarto período, estaría caracterizado por el reconocimiento y aceptación que ha adquirido la creación breve en nuestros días y los múltiples canales de difusión que se emplean para ponerla al alcance del lector como los textos escolares, las ventas ambulantes, las filas de los cineclubes, los concursos en periódicos y revistas, los vehículos de servicio público, la radio, las antologías o libros individuales, por nombrar algunos espacios.

Por tratarse apenas de una síntesis del estudio que adelantamos en torno a la historia de este tipo de creación, nos referiremos en forma breve y panorámica a cada una de estas etapas:

### **Luis Vidales: Fundador**

Pese a que muchos de los escritores colombianos han incursionado en la creación de cuento breve y algunos han dado a la publicidad libros de minicuento, una revisión histórica de esta forma de ficción conduce a reconocer por antigüedad y estilo de escritura autoconsciente, al poeta Luis Vidales como el fundador de este tipo de creación breve en Colombia.

Con su libro *Suenan Timbres*, publicado en 1926, Vidales no solo se puso en sintonía con los vanguardistas del continente americano sino que instauró en Colombia una escritura heteróclita, caracterizada por la extrema brevedad, el humor, la paradoja y la ironía; la resistencia a ser ubicada en el horizonte genérico literario de la época y su cercanía a la sentencia, el poema, el epígrafe, el apólogo, la greguería y el chiste, entre otros.

*Suenan Timbres* es un libro compuesto formalmente por una autobiografía titulada “Confesiones de un aprendiz del siglo” y cuatro capítulos denominados: “Los importunos”; “Poemas de yolatría”; “Curvas” y “Estampillas”. La curiosa estructura del texto está dada porque la mayor parte de su contenido —por no decir que su totalidad, excluyendo los primeros textos que son cuentos breves y unos pocos poemas líricos— está integrado por minificciones, si nos atenemos a la caracterización propuesta por Tomassini y Colombo.

Aunque en Colombia, y especialmente en Bogotá, apenas empezaba a conocerse su poesía por aquella época, gracias al descubrimiento que de ella hiciera en 1922 el escritor Luis Tejada, las creaciones de Vidales tendrían mayor resonancia en el exterior, especialmente en Buenos Aires, donde se desarrollaba un efervescente movimiento vanguardista, y hasta donde llegaron los ecos de su poesía. Lo anterior le permitió convertirse en el único poeta colombiano incluido en la famosa antología de 1926, seleccionada y prologada por Jorge Luis Borges, Vicente Huidobro y Alberto Hidalgo, titulada *Índice de la nueva poesía americana*, donde el poeta colombiano figura al lado de 61 poetas más de nueve países, entre ellos, Francisco Luis Bernárdez, Leopoldo Marechal, Pablo de Rocka, Pablo Neruda,



Luis Cardoza y Aragón, Carlos Pellicer, César Vallejo y Macedonio Fernández, quien puede considerarse uno de los fundadores de la escritura minificcional en este continente.

En 1922, cuando el escritor Luis Tejada presentó al poeta Vidales, profetizaba la acogida que tendría su poesía con estas palabras: “Se que sus versos no irán a gustar todavía a esa gran masa de público rutinizado en el viejo sonsonete, sin alma ni médula, que nos dan diariamente quienes confunden la belleza con la sonoridad vacua y pretenden hacer poesía escalonando adjetivos, armonías y superficiales colores, en visión pobre por sólo ser descriptiva”. (Citado por Isaías Peña, 1986). Este vaticinio habría de cumplirse posteriormente con la aparición de *Suenan Timbres*, un libro que reunía parte de la poesía y la prosa de Vidales, y que despertó ataques e indiferencia. Solo 50 años después logró obtener el reconocimiento merecido, el cual sobrevendría en 1976, fecha en que se publicó la segunda edición y “todos los jóvenes lo aclamaron, porque era su poesía, la del siglo XX, la de la nueva música, la de las ciudades tecnificadas y llenas de oficinas y de fábricas, lejos de los arreboles y llantos románticos o modernistas”. (Peña: 1986, pág. 17).

Al comentar la particular naturaleza de sus textos integrados en *Suenan Timbres*, el poeta Luis Vidales explicaba: “Contra lo que pueda creerse mi renovación poética comenzó por la prosa... Ni cuento ni poema en prosa, algo así como un nuevo género, pero sin pretensiones de serlo”. Así, se fundamentaba la ingeniosa escritura que imprimía levedad y renovación a la narrativa colombiana, caracterizada por discursos declamatorios nacionalistas y grandilocuentes que encontraban bastante resonancia en *La vorágine*, la novela popular de aquél momento, y en la poesía con marcado acento telúrico.

### **La Minificción en Perspectiva**

Pese al espíritu renovador con que apareció inicialmente *Suenan timbres*, no encontró el suficiente eco para consolidar entre los jóvenes escritores de la época el “nuevo género”, situación que determinó la limitada atención y difusión del minicuento durante los siguientes catorce años aproximadamente, hasta que a partir de la década del cuarenta cambió dicha condición.

El destino de la minificción, tipo de creación esencialmente constitutiva de *Suenan Timbres*, es incierto en aquella época, pues como señalan Bustamante y Kremer (1994), el minicuento aparece “relegado entre cuentos de mayor paginaje, en rincones olvidados de revistas, cumpliendo un papel de relleno, de viñetas poco consideradas por los lectores”. Solo hasta 1940-1960 empieza una producción continuada de minicuentos que se aprecia en las obras publicadas por Jorge Zalamea, Jorge Gaitán Durán, Alvaro Cepeda Samudio y Manuel Mejía Vallejo, entre otros.

### **Consolidación y Auge del Minicuento: Nacimiento de Ekuóreo**

Entre los años setenta y ochenta se presenta en la literatura colombiana un importante movimiento hacia la creación y difusión de las formas narrativas breves. El minicuento, que ya evidenciaba cierta regularidad en la producción artística de algunos escritores, se consolida en esta etapa y se convierte en un “nuevo género” al que se le dedica atención no

solo desde el punto de vista creativo sino de difusión y vinculación con otros géneros literarios. Escritores como David Sánchez Juliao, quien había incursionado en la modalidad del “cuento-cassette” con historias de la cultura popular que reivindicaban la tradición oral como *El Pachanga* y *El Flecha*, experimenta también con la escritura de minicuento en su libro *El Arca de Noé* (1976).

Así mismo, Jairo Anibal Niño, otro escritor ubicado en la cultura popular, quien configura en algunas creaciones breves los problemas sociales, publica por aquella época dos importantes libros de minicuento: *Toda la vida* y *Puro Pueblo* (1979), aunque desde mucho tiempo atrás venía dando a conocer este tipo de creación en revistas y periódicos. Otro escritor que se ubica en este período es Elkin Obregón, quien con su serie de caricatura titulada *Los invasores* logró una importante relación entre el Cartoon y la historia breve.

Uno de los acontecimientos más sobresalientes en el estímulo de la creación y en la difusión del minicuento en el período reseñado es el surgimiento de la revista *Ekuóreo*, publicación especializada en recopilar y difundir textos de este género. Su entusiasta actividad durante algunos años no solo llamó la atención de muchos escritores y lectores colombianos sino que trascendió las fronteras para llegar al conocimiento de uno de los más importantes impulsores del minicuento en Hispanoamérica: el maestro Edmundo Valadés.

En su artículo “Ronda por el cuento brevísimo” (1990) que escribió para la revista argentina *Puro Cuento*, el maestro mexicano se refiere al papel pionero que cumplió la revista *Ekuóreo* en el fomento y difusión del minicuento en Colombia, y señala cómo dicho papel estaba en sintonía con el auge que por aquella época había adquirido este tipo de creación en Hispanoamérica. *Ekuóreo* se constituía en una publicación que a nivel colombiano sintetizaba las nuevas formas de escritura liviana y versátil con que los escritores pretendían revelar una nueva sensibilidad estética esencialmente urbana, relacionada con el lenguaje de la publicidad, el video clip, y otras formas discursivas propias de los medios de comunicación y caracterizadas por la brevedad.

Al revisar la historia de *Ekuóreo* no deja de llamar la atención el núcleo humano que promovió su nacimiento, pues, inevitablemente este dejaría la huella en su creación: se trata de la juventud universitaria, que en su momento expresaba rebeldía no solo contra la situación social del país sino contra los discursos estereotipados y retóricos, que se expresaban en el quehacer literario. Al respecto dice Guillermo Bustamante, uno de sus fundadores y co-directores: “en tal contexto —integrado también por el hecho de ser estudiantes de literatura, y con fiebres “adolescentes” de escritores—, nos propusimos hacer una chapola mamagallista; algo que diera espacio para el humor, para no tomarse las cosas tan en serio”. (2001: 2-3).

Por su parte Harold Kremer, el otro fundador y co-director explica respecto a *Ekuóreo*:

“El primer número de *Ekuóreo* se publicó en Cali en febrero de 1980 y el último apareció en noviembre de 1992. *Ekuóreo* se propuso difundir y fomentar la escritura del minicuento. Tuvo dos períodos: durante el primero, que se inició en la Universidad Santiago de Cali, se publicaron en total 29 números, del 1 al 30. Un segundo período se inició y culminó en la Universidad del Valle, donde se publicaron 7 números, del 1 al 7. La palabra *Ekuóreo*, del adjetivo *ekuóreo* (“del

mar”), fue sugerida por Eduardo Serrano Orejuela —entonces profesor de la Universidad del Valle—. En sus 37 números, Ekuóreo publicó un total de 139 cuentos cortos, varios de los cuales fueron tomados de novelas, libros de poesía y filosofía, entrevistas, canciones y periódicos” (Bustamante, 2001: 1).

En consonancia con quienes creaban y difundían el minicuento también surgieron reflexiones teóricas que apuntaban a deslindarlo de otros géneros y a fundar una poética del mismo, en abierta pugna con el canon vigente. Tal fue el caso de las propuestas por Laurian Puerta, quien en la revista *Zona*, de Barranquilla publicó una especie de manifiesto en el que el minicuento adquiriría una “función literaria subversiva”:

“Sacado de una de sus falsas costillas, el minicuento, ese extraño género del siglo XX, ha conducido al cuento clásico al camino de una estrepitosa bancarrota. Parece una afirmación temeraria. Pero es una rebelión inexorable que viene gestándose desde la cuentística inaugurada por Poe. La primera escaramuza fue con el relato breve. Y al minicuento se le ha encomendado la delicada misión de darle el tiro de gracia” (Valadés, 1990: 28).

La “rebelión” artística se hacía aún más “beligerante” con consignas del estilo: “¡Ni un paso atrás, siempre en el minicuento!”, a las que se agregaban principios conminatorios como los que siguen:

“Concebido como un híbrido, un cruce entre el relato y el poema, el minicuento ha ido formando su propia estructura. Apoyándose en pistas certeras se ha ido despojando de las expansiones y las catálisis, creando su propia unidad lógica, amenazada continuamente por lo insólito que lleva guardado en su seno. La economía del lenguaje es su principal recurso, que revela la sorpresa o el asombro. Su estructura se parece cada día a la del poema. La tensión, las pulsaciones internas, el ritmo y lo desconocido se albergan en su vientre para asaltar al lector y espolearle su imaginación. Narrado en un lenguaje coloquial o poético, siempre tiene un final de puñalada. Es como pisarle la cola a un alacrán para conocer su exacta dimensión... El cuento clásico ha sido domesticado, convertido en una sucesión de palabras sin encantamientos. El minicuento está llamado a liberar las palabras de toda atadura. Y a devolverle su poder mágico, ese poder de escandalizarnos... Diariamente hay que estar inventándolo. No posee fórmulas o reglas y por eso permanece silvestre o indomable. No se deja dominar ni encasillar y por eso tiende su puente hacia la poesía cuando le intentan aplicar normas académicas” (Valadés, 1990: 28).

En opinión de Valadés el aguerrido manifiesto de Puerta “no deja de ser otra certitud del auge de los significados actuales del cuento brevísimo, que encuentra allí partidarios que lo enarbolan como desideratum cuentístico” (1990: 28).

### **El Minicuento en la Literatura Colombiana Actual**

En la ardua lucha de géneros que se aprecia en la literatura colombiana, la novela sigue victoriosa. Sin embargo, algunos géneros considerados como marginales, entre ellos el minicuento, han venido ganando terreno en los últimos años, hasta lograr su reconocimiento

y plena aceptación, lo cual se manifiesta en la acogida que se le ha dispensado al microrrelato en diferentes ámbitos culturales.

A diferencia de las etapas antes descritas en las que escaseaba la edición de minicuentos, en la actualidad es posible encontrar en librerías múltiples ediciones de antologías u obras de autores individuales integradas por minicuentos. A nivel académico, también se le viene concediendo gran importancia a la ficción brevísima, aunque en forma genérica, ejemplo de lo cual son los trabajos de Nana Rodríguez, *Elementos para una teoría del minicuento* (1996); Angela María Pérez Beltrán *Cuento y miniCuento* (1997); y, Rodrigo Díaz Castañeda y Carlos Parra Rojas, *Breve teoría y antología sobre el minicuento latinoamericano* (1997), que se originaron como tesis de postgrado y terminaron convirtiéndose en libros. Publicaciones a las que se suma *Antología del Cuento Corto Colombiano*, una obra que recoge muchos de los minicuentos publicados por la revista *Ekuóreo*, durante sus años de circulación, a la que sus autores Guillermo Bustamante y Harold Kremer, agregan una breve introducción dedicada a la reseña histórica del minicuento.

En la parte inventiva se aprecia el cruce de dos generaciones de minicuentistas: la primera, constituida por los ya consagrados y reconocidos como Jairo Anibal Niño, David Sánchez Juliao, Celso Román, Triunfo Arciniegas, Elkin Restrepo, Jaime Castaño, Guillermo Velásquez, Juan Carlos Botero, Carlos Flaminio Rivera, Nicolás Suescún, Luis Fayad, Marco Tulio Aguilera, Juan Carlos Moyano, Jaime Alberto Vélez, Javier Tafur, Andrés Elías Florez, Harold Kremer, Fernando Ayala, Germán Santamaría, Carmen Cecilia Suárez y Fanny Buitrago, entre otros, quienes continúan en plena actividad, a la par de los cuales se encuentran autores de publicación reciente como Nana Rodríguez, Pablo Montoya, Guillermo Bustamante, Gabriel Pabón, Juan Federico Torres, Carlos Arturo Ramírez, César Jair Ariza y muchos más, que harían esta lista sumamente amplia.

Otra de las actividades que estimulan y difunden el minicuento son los concursos institucionalizados, entre ellos el realizado anualmente por la *Alcaldía Mayor de Bogotá* y dedicado a diferentes modalidades artísticas, entre ellas el cuento y el minicuento. También es pertinente mencionar el *Concurso Departamental de Minicuentos*, con sede en el municipio de Palermo, Departamento del Huila, que tiene varias ediciones. Además existen otros concursos convocados de manera coyuntural por universidades, casas de la cultura, periódicos y revistas. Entre ellos cabe nombrar *El mínimo esfuerzo*, concurso efectuado en el año 2000 por la Revista *elmalpensante*, una de las publicaciones culturales colombianas de circulación nacional e internacional más importantes, en el cuál resultó vencedor el escritor antioqueño Elkin Obregón, y, el *Concurso de Cuento Breve* realizado por el periódico *El Tiempo* durante el año 2001, del cual salió ganador el escritor Roberto Rubiano.

El panorámico recuento de esta etapa del minicuento en la literatura colombiana quedaría incompleto sin la mención de otras actividades culturales que han contribuido a su creación y difusión, como la amplia acogida que está teniendo en los textos escolares, que han reemplazado el fragmento de cuentos o novelas por el minicuento. También, el registro del Record Guines de José Ordóñez, un humorista que disolviendo las fronteras entre el chiste y el minicuento alcanzó 72 horas continuas contando historias en la radio; o el recorrido por filas de cineclubes y vehículos del transporte urbano que hasta hace pocos años hacía el escritor Jaime Castaño en procura de vender sus minicuentos.

A lo anterior se suma el retorno del minicuento a la tradición oral en espacios muy diversos tal y como se ilustra en la anécdota del escritor Jairo Anibal Niño, quien fue a Villavicencio a buscar un puesto de ventas callejero que le había mencionado un amigo. Allí efectivamente, encontró al vendedor ambulante que ofrecía “jugos con cuento”, que incluían una breve historia contada por él mientras el cliente tomaba el jugo; por supuesto, estos eran más costosos que los “jugos sin cuento”. Lo curioso del hecho es que la mayoría de estos minicuentos orales eran tomados de algunos de los libros que el escritor había publicado y el vendedor los reivindicaba como propios, ante lo cual Jairo Anibal se limitó a pedir suficientes jugos para beberlos mientras disfrutaba la apropiación popular de su trabajo que permitía a otros a escuchar los minicuentos que no leían.

Insistiendo en la esencia preliminar de estas reflexiones solo restaría decir que en Colombia la creación breve tiene una importante trayectoria a la espera de ser historiada, asunto que ya hemos empezado y en el que esperamos avanzar en poco tiempo, con el fin de revelar esa gran riqueza imaginativa que existe en nuestro país en torno al minicuento y que se proyecta día a día con nuevos y jóvenes talentos.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- BUSTAMANTE, Guillermo y KREMER, Harold. (Antologistas) (1994) **Antología del cuento corto colombiano**. Cali: Universidad del Valle.
- BUSTAMANTE, Guillermo (Bogotá) ***Ekuóreo: Una historia por re-contruir. A propósito del mini-cuento en Colombia***. Texto inédito cedido por el autor para el presente estudio.
- DÍAZ CASTAÑEDA, Rodrigo y PARRA ROJAS, Carlos (1997) **Breve teoría y antología sobre el minicuento latinoamericano**. Neiva: ACE Samán Editores-Universidad Surcolombiana.
- NÚMERO MONOGRÁFICO DEDICADO AL MINICUENTO (1996), **Revista Interamericana de Bibliografía**. Washington, D.C.: OEA, XLVI, 1-4
- PEÑA, Isaías (1986) Prólogo. En **Suenan Timbres**. Bogotá: Plaza y Janés.
- PEREZ BELTRAN, Angela María (1997) **Cuento y minicuento**. Bogotá: Página Maestra Editores.
- POLLASTRI, Laura (1998) El breve puente del relato breve. **Literatura: Espacio de contactos culturales. Memorias de las IV Jornadas Nacionales de Literatura Comparada**. San Miguel de Tucumán, 12-15 de agosto de 1998.
- RAMOS, Oscar Gerardo (1968) **El Carnero libro único de la Colonia**. Medellín: Editorial Bedout.
- RODRÍGUEZ, Nana (1996) **Elementos para una teoría del minicuento**. Tunja: Colibrí Ediciones.

ROJO, Violeta (1997) **Breve manual para reconocer minicuentos**. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

TOMASSINI, Graciela y MARIS COLOMBO, Stella (1996) **La minificción como clase textual transgenérica**. En Revista Interamericana de Bibliografía. XLVI,1-4. Washington, D.C.: OEA.

TOMASSINI, Graciela y MARIS COLOMBO, Stella (1998) **Comprensión Lectora y Producción Textual. Minificción Hispanoamericana**. Córdoba-Rosario: Editorial Fundación Ross.

VALADÉS, Edmundo. (1990) Ronda por el cuento brevísimo. En **Revista Puro cuento**, 21, 28-30.

VIDALES, Luis. *Suenan Timbres*. [1926]. Bogotá: Colcultura, 1976. 198 págs.

ZAVALA, Lauro (2000) **Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos**. México: Alfaguara.

RODRIGO MALAVER RODRÍGUEZ<sup>64</sup>

## LA ECOLITERATURA DE LA SELVA EN LA NOVELA LATINOAMERICANA: Un viejo que leía novelas de amor

### Resumen

*Luis Sepúlveda hace ecología a través de su novela **Un viejo que leía novelas de amor** registrando la cultura del pueblo Shuar, pueblo que es parte de la selva y además la protege. El conocimiento del registro de esta cultura por medio de la corriente del *investinvolucramiento* que incluye la oralitura y el etnotexto, los cuales a su vez dan origen al ecotexto enmarcado dentro la ecoliteratura, acerca al lector hacia una visión más objetiva de dicho ambiente. Con este hecho el escritor hace partícipe al lector de una re-lectura de la selva, al tomar la visión occidental que se tiene de ella y oponerla a una aborigen. Plasmar la oposición cultural de estas dos visiones frente a la selva, hace que la novela de Sepúlveda se presente como ejemplo de ecoliteratura de la selva en la novela y como una propuesta narrativa en el reconocimiento del Otro (la selva y sus moradores) guardando fidelidad a este ambiente.*

### Abstract

*Luis Sepúlveda makes ecology through its novel **An old one that read love stories** registering the culture of the town Shuar, town that is part of the forest and it also protects it. The knowledge of the registration of this culture by means of the current of the *investinvolucramiento* that includes the oralitura and the etnotexto, those which in turn give origin to the ecotexto framed the ecoliteratura inside, it brings near the reader toward a more objective vision of this atmosphere. With this fact the writer makes participant to the reader of a re-reading of the forest, when taking the western vision that one has of her and to oppose it to an aborigine. To capture the cultural opposition of these two visions in front of the forest, it makes that the novel of Sepúlveda is presented as example of ecoliteratura of the forest in the novel and like a narrative proposal in the recognition of the Other one (the forest and its residents) keeping fidelity to this atmosphere.*

### Palabras claves:

*Literatura de la Selva, ecoliteratura, etnotexto, ecotexto, oralitura*

Ilustrar cómo en la novela de Luis Sepúlveda, *Un viejo que leía novelas de amor* (1998°)<sup>65</sup>, existe una apreciación diferente de la selva con un objetivo determinado que es mostrar al lector una visión ecológica de este ambiente, implica señalar un nuevo enfoque que aborde con otra mirada tal tema. Esto permite echar mano de algunas corrientes de investigación, entre ellas, la que promueve el involucramiento del investigador con su objeto (comunidad, movimientos sociales) y que también es integrado en negociaciones textuales por trato directo o indirecto. Tal corriente se patentó en la vigorosa tendencia del *investinvolucramiento* (Niño, 1997: 34), ilustrada a través de dos etapas: la *oralitura* y el

<sup>64</sup> Profesor Universidad Pedagógica Nacional

<sup>65</sup> Al citar o hablar de la novela de este autor, siempre está referida a: Sepúlveda, Luis (1998°), *Un viejo que leía novelas de amor*, 38° ed., Colección Andanzas, Número 180, Tusquets, Barcelona.

*etnotexto*. Estas categorías<sup>66</sup> sirven de base para empezar a conceptualizar otra visión de la selva en la literatura latinoamericana planteada en la novela de Sepúlveda. Dichos términos están presentes en el texto *Poética Étnica: Mitos del Litoral Pacífico y Amazonía* (1997), de los editores Nina S. De Friedemann y Hugo Niño, texto que es memoria de seis ensayos, producto de una serie de encuentros a partir de un coloquio interdisciplinario (Antropología, Literatura) del mismo nombre, realizado en la VIII Feria Internacional del Libro (1995) en Bogotá. En este coloquio, las discusiones giraron en torno a la palabra como magia de vida y su concreción en la literatura, en la oralidad en la eternidad del presente, así como su manejo etnográfico y literario en ámbitos interdisciplinarios (Bernal, 1997: 7).

Éste libro tiene una historia más antigua, pues se remonta a los años sesenta, época en la cual se discutía en el país el papel protagónico de las expresiones del conocimiento científico, la literatura y las artes plásticas en la búsqueda de remedios para la solución de los problemas socio-económicos y los conflictos político-culturales de la nación. Por esta razón, científicos, escritores, artistas y otros, parecían rastrear con más fortaleza que en el presente, el reconocimiento de *El Otro* como un camino hacia el encuentro de *Utopías*, afirmando y protegiendo de paso su propia identidad (7-8).

Éste reconocimiento del *Otro*, que protege de paso la identidad latinoamericana, se da en un espacio revalorizado, la selva, a partir del proceso de *investinvolucramiento* que el autor hace y que es un aspecto central de la novela de Sepúlveda, obra en la cual está presente y vigente “la palabra como magia de vida y su concreción en la literatura, en la oralidad en la eternidad del presente, así como su manejo etnográfico y literario en ámbitos interdisciplinarios” (7). En la novela se evidencia el anterior proceso en dos etapas discursivas: La primera comprende el paso de lo oral a lo escrito, que en términos de Nina S. de Friedemann se llama *oralitura*, entendida como un sistema de conocimiento y de transmisión de conocimientos en expresiones orales en los ámbitos de las tradiciones (De Friedemann, 1997: 94). En otras palabras, es el proceso de traducción de lo oral a lo escrito con todo el tejido y carga significativa que se encierra en una cultura por medio de ciertos mecanismos discursivos, como la metáfora con la cual se puede develar tanto el proceso como a la cultura en cuestión. La segunda etapa, el *etnotexto*, que contiene a la primera, es la que concibe al texto, no solo como memoria cultural, sino como producto y lugar donde se plasma la transgresión fronteriza de disciplinas, pues éste es el resultado de los discursos del saber (etnografía, antropología, ecología y otras) y del suponer (la literatura con recursos del lenguaje como la evocación y la parodia) que maneja el escritor-investigador.

El resultado del proceso de *investinvolucramiento* en el caso de Luis Sepúlveda, ilustra cómo su novela es un intertexto sobre la selva, resultado de la negociación directa por la convivencia del autor con los indios Shuar del Ecuador en un proyecto de la UNESCO, e

---

<sup>66</sup> Con respecto al *etnotexto*, éste tiene su antecedente –y Hugo Niño lo reconoce– en Martín Lienhard, quien en su libro *La voz y su huella* desarrolla el concepto de *etnoficción* (cuyo origen viene de Europa y se puede ver, por ejemplo, en *El diario de Colón*) como una de las prácticas por las cuales el escritor o antropólogo convierte su experiencia en escritura. Lienhard define *etnoficción* como “...la recreación <<literaria>> del discurso del otro, la fabricación de un discurso técnico artificial, destinado exclusivamente a un público ajeno a la cultura <<exótica>> (...) En la *etnoficción*, en efecto, surge una contradicción entre las características <<occidentales>> del texto literario (escritura, idioma, forma global, libro-mercancía) y un discurso narrativo que aparenta ser <<indígena>> y <<oral>>. El autor en la *etnoficción* se coloca la máscara del otro...” (Lienhard, 1990: 289-291). La máscara del otro y aún este otro mismo, sirve como pretexto para expresar con cautela una verdad peligrosa a quienes detentan el poder. La *etnoficción*, como práctica, no es reconocida como tal por Europa, pues no está dentro de cánones literarios específicos.



indirecta al tomar como intermediario a “(...) Miguel Tzenke, síndico shuar de Sumbi en el alto Nangaritz (...)” (Sepúlveda, 1998<sup>a</sup>: 11), de quien el autor saca excusa y motivos para su novela (1989). El mismo escritor lo anota en la dedicatoria que le hace a este hombre: “En una noche de narraciones desbordantes de magia me entregó algunos detalles de su desconocido mundo verde, los que más tarde, en otros confines alejados del Edén ecuatorial, me servirían para construir esta historia” (11).

Es pertinente anotar que este producto de intertexto, hoy es extraño en la recepción de algunos literatos al no poder ubicarlo dentro de una determinada corriente, por ejemplo dentro de la concepción estilística de *La novela de la selva hispanoamericana* (1971) expuesta por Lydia de León Hazera o por el investigador de éste trabajo, que no sólo lo mira como una novela de la selva que presenta inversión de valores occidentales<sup>67</sup> plasmados en el plano literario, sino también como trabajo etnográfico y ecológico ubicándola así, en la actualidad, como novela de vanguardia.

Por fortuna, este tipo de trabajos que rompen las fronteras entre una disciplina y otra, como la novela de Sepúlveda, tiene referencia en Julio Quiñones con *En el corazón de la América virgen* (Francia, 1924), resultado de la convivencia y negociación directa en el Putumayo, trabajo que se recibió por los literatos como etnografía y por los etnógrafos como literatura, y en Mario de Andrade con *Macunaíma* (1922), cuya producción se hizo por negociación indirecta a través de un intermediario Teodor Koch Grunberg, autor de *Zwei Jahre unter den Indianern* (1967), de donde Andrade extrajo pretexto y motivo para su novela (Niño, 1997: 33). Esta última obra tuvo mejor suerte al ser revalorada más tarde como pieza clave en la vanguardia brasileña; sin embargo, en su tiempo, para algunos resultó extraña esa intertextualización de materiales del *corpus* investigativo del etnólogo Teodor Koch-Grünberg levantado a comienzos de siglo entre etnias de la Orinoquía y la Amazonía, con mitos de evidente origen africano (De Friedemann y Niño, 1997: 13). En esta búsqueda de integración de mapas culturales vendrían a continuación los derroteros trazados por Arguedas, Asturias y Guimaraes Rosa (Niño, 1997: 33).

Estos textos que irrumpen en territorios culturales más allá de los límites, como la novela de Sepúlveda, son una expresión de contestación frente a la noción de “unidad” cultural, de “identidad” nacional (Niño, 1997: 34), noción que se sitúa en Latinoamérica, como se señaló atrás, desde mediados de 1920 con *América Virgen* (1924). Al hablar de irrupción, Niño se refiere “a textos que se apartan de la territorialización taxonómica que oponía etnografía a literatura, asignando a la primera la condición de discurso del saber, y a la segunda la de discurso del suponer” (Niño, 1997: 34), territorialización que se evidencia por ejemplo en los estudios de estilística como el de *La novela de la selva hispanoamericana* (1971), donde se cree que la literatura es lo que dicta el canon de occidente: alta literatura. Hoy se reitera con Hugo Niño que “por fortuna para el conocimiento, para la cultura en general y para la autocomprensión en particular, la tendencia al desconocimiento de esas fronteras se convierte en una actitud investigativa, cultural y artística” (34).

---

<sup>67</sup> Esta visión occidental está representada por el “repertorio discursivo que occidente despliega en su conocimiento – arqueología, lingüística, filología, teoría política, historia, ficción e historiografía- para penetrar y dominar por medio del ‘conocimiento’ a sus colonias...”, según lo señala Said (1978) (Zevallos, 1996: 965). Dicho repertorio se encuentra presente en el trabajo crítico prejuiciado de algunos estudiosos del tema de la selva en la literatura, quienes asumen tales discursos como ‘verdaderos’: reproducen la significación de la selva de manera negativa como un lugar inhóspito, peligroso, salvaje, en suma, caótico para el hombre. Representantes de esta crítica prejuiciada son: Lydia de León Hazera (1971), el mismo Rafael Maya, citado por Hazera, Germán Arciniegas, entre otros.

Según esto, se puede reiterar que la novela de Sepúlveda puede ubicarse en la vigorosa tendencia del “investinvolucramiento”, junto a los conceptos de oralitura y etnotextos<sup>68</sup> de los cuales surgen los ecotextos<sup>69</sup>, inscritos en la ecoliteratura –estos dos conceptos últimos propuestos por el autor de este trabajo- que tampoco tienen demarcación de fronteras entre estética y funcionalidad, naturaleza y cultura, literatura y etnografía, y entre literatura y ecología, lo que convierte a la novela de Sepúlveda en un texto con una visión de ruptura interdisciplinaria.

Los rasgos que distinguen esta actitud del proceso de la oralitura al etnotexto señalados por Friedemann y Niño, y que sirven para aplicarlos del etnotexto al ecotexto dentro de la corriente de la ecoliteratura son:

Que el don de recrear el universo no es privativo de los llamados pueblos de occidente (...), es no sólo una posición contestataria frente a la idea de la Weltliteratur, literatura universal de Goethe. Literatura que, desde luego, sólo goza de la aceptación a partir del canon occidental de sello norteño. Significa también un autoreconocimiento a partir de su relación con el texto del otro. Autoreconocimiento que pasa por la acogida del placer como una de las instancias dominantes del texto. Estética y conocimiento; placer y conceptualización, no padecen oposiciones.

Esta posición (...) constituye también un desordenamiento taxonómico en busca de lograr una mejor traducción cultural que trate de dar cuenta de las múltiples instancias significativas de etnotextos donde lo verbal es apenas uno de sus componentes. El desordenamiento pasa también por desconocer las fronteras del *Great Divide* de la Modernidad entre *High Culture* y *Low Culture* (35).

Lo anterior se sustenta en un cuestionamiento en dos fases de lo que se establece como real en la sociedad: una de producción y otra de comprensión; presentes en tres momentos indisolublemente ligados entre sí en la vida y obra de Luis Sepúlveda; En el plano personal, su vida comprometida de vanguardia frente al abuso cometido a la selva, objeto de expresión en su posición como intelectual; en el plano literario, donde es más demostrable la maestría

<sup>68</sup> Cuando se habla de Enotexto el concepto implica: “productos culturales con características de arraigo, temática, producción, adopción y transformación que para Hugo Niño recibe la denominación de etnotexto, Nina Friedemann señala especificidades que van de la tradición oral a la oralitura, según Yoro Fall (1992) antes de llegar al etnotexto” (Friedemann y Niño, 1997:24). Es decir, parafraseando a De Friedemann y Niño, el etnotexto es un conjunto de significantes alternativos para denominar un tipo de texto cuya afiliación también es oral y cuyos territorios de origen y circulación corresponden a la baja cultura de acuerdo al canon, además, las lenguas de expresión del etnotexto no son las de la literatura universal. Este término alude también a un tipo de texto en cuya realización se observan intervenciones extraverbales por lo que no son productos estrictamente literarios en ese sentido preceptivo, mucho menos en el letrado. Siguiendo a De Friedemann y Niño, tanto oralitura como etnotexto “sirven para marcar actitudes culturales frente a manipulaciones teóricas hegemónicas. Es una actitud contestataria frente a los colonialismos culturales de diverso signo que se arrogan el derecho de decir qué es literatura y qué no, sobre todo a partir de su unción en alguna lengua universal como el inglés, el alemán o el francés...(El etnotexto y la oralitura responde a la pregunta) cómo desplegar estrategias narrativas para construir nuevos significantes que se restituyan a la fuerza experiencial del diálogo adelantado con la comunidad y el medio ambiente que legitiman la tremenda deformación que implica toda traducción cultural” (25-27). La traducción busca, a través de diferentes mecanismos, mantener el efecto oral que identifica una cultura ágrafa y que se expresa necesariamente por medio de otra que tiene alfabeto.

<sup>69</sup> El término ecotexto, que surge del etnotexto, hace referencia al proceso de transgresión fronteriza que hay entre ecología y literatura gracias a su combinación en la novela *Un viejo que leía novelas de amor*, término que da origen a otro, la ecoliteratura: corriente donde la novela es un medio para hacer ecología a través de la expresión literaria.

de su trabajo en la concreción del *Otro* frente al tema de la selva; y, en el plano del investigador, el desdoblamiento que hace del mismo, para proponer una ruptura transdisciplinaria (etnografía, literatura y ecología) en *Un viejo que leía novelas de amor*.

Conceptos como etnotexto y el propuesto de ecotexto, son resultados “culturales con características de arraigo, temática, producción, adopción y transformación” (De Friedemann y Niño, 1997: 24), que al constituirse como textos que transgreden fronteras entre los discursos del suponer y del saber, crean un tejido entre subjetividad y objetividad, verosimilitud y verdad (ficción y realidad) y quedan como memorias culturales registradas en escritos con rasgos estéticos.

El ecotexto, como medio que sirve para la transgresión entre la ecología y la literatura dentro de la corriente de la ecoliteratura, cumple además funciones de texto que entretiene, educa y crea opinión en el lector respecto a temas ecológicos: el cuidado del medio ambiente de la selva por ejemplo.

## 1. Generalidades de Ecología

Para hablar de ecoliteratura, lo cual supone hablar de ecotexto, es pertinente recordar el concepto de ecología y algunos términos muy generales con el fin de observar luego su relación con la literatura y sus implicaciones en la novela de Sepúlveda.

Eugene P. Odum, en su texto *Ecología: Peligra la vida*, define la ecología como aquella ciencia que:

... estudia la interacción del ser humano y la naturaleza. La palabra ecología proviene del griego *oikos*, que significa “casa”, y la raíz *logos*, que significa “estudio”. Así, ecología es literalmente el estudio de la casa, incluyendo plantas, animales, microorganismos y personas que viven juntos como seres independientes en la Nave Espacial Tierra (...) El estudio de la ecología proporciona algo más que conocimiento práctico. También nos muestra la fantástica belleza de la tierra y la increíble variedad de la vida. A pesar de nuestra creciente dependencia de las máquinas y de estructuras hechas por el hombre, el amor a la naturaleza sigue siendo una fuerza poderosa en la psique humana. Los valores estéticos y la ética conservacionista están profundamente enraizados, aunque muy a menudo son ensombrecidos por la codicia y la búsqueda de poder político y económico a corto plazo (lo que, por desgracia, muchas personas consideran sinónimo de la búsqueda de la felicidad.) (Odum, 1995<sup>a</sup>: 15).

En resumen, la ecología es una disciplina autónoma que integra el estudio de los seres vivos, el ambiente físico y de la sociedad humana. Esta disciplina es considerada hoy la ciencia básica del ambiente que comprende el equilibrio natural o el desequilibrio sobre todo generado por el hombre.

Este ambiente, según Odum, es el *entorno* inmediato y el *paisaje* es el aspecto físico del entorno que puede ser fabricado, domesticado y natural, de acuerdo al uso de la energía. El ambiente fabricado o desarrollado comprende sistemas accionados por combustible como el

fósil (carbón, petróleo, gas natural); a este ambiente pertenecen las ciudades, parques industriales y corredores de transporte como carreteras, ferrocarriles y aeropuertos. El ambiente domesticado o de cultivo, está constituido por sistemas subsidiados accionados por energía solar, la cual es amplificada con energía controlada por el hombre en la forma de trabajo manual, maquinaria, fertilizantes; este entorno incluye tierras agrícolas, arboledas y bosques en explotación, estanques y lagos artificiales. El último ambiente, el natural, es el que opera sin flujos energéticos o económicos controlados directamente por el hombre. Estos son los sistemas básicos accionados por energía solar que dependen de la luz del sol y de otras fuerzas naturales como precipitación pluvial, flujo de agua y vientos que son formas indirectas de energía solar. Así, “autosostenido” y “automantenido” son las palabras claves que caracterizan al ambiente natural donde el hombre también puede vivir sin afectarlo (2-15).

El ambiente se caracteriza por ser de aporte vital, pues es aquella parte de la tierra que satisface las necesidades fisiológicas de la vida como el alimento, los nutrientes minerales, el aire, el agua. La interacción para cubrir dichas necesidades físicas entre los organismos, los procesos y los recursos se denomina *sistema* de aporte vital (2-15)<sup>70</sup>.

## 2. De la oralitura y el etnotexto a la ecoliteratura

Definido en términos generales el concepto de ecología, ahora se debe señalar lo concerniente a la literatura presente en la oralitura y el etnotexto, con el fin de observar la forma cómo se plasma literariamente la ecología en la novela desde su relación ecotextual, es decir, en la transgresión de fronteras entre los discursos del saber y el suponer. Esto permite ir entendiendo la propuesta ecoliteraria de esta obra.

La estética de la oralidad se manifiesta gracias al uso de la metáfora -que se registra en el texto escrito-, como una de las formas, según Friedemann, para captar, interpretar y transmitir la esencia del *Otro*, y además para involucrar al autor-investigador-narrador que antes estaba al margen del texto<sup>71</sup>. La oralitura, al hacer uso de esta figura como estrategia de traducción de lo oral a lo verbal, se basa en ella misma para su explicación<sup>72</sup>. Por eso es

<sup>70</sup> Comprender de manera más profunda el panorama de la tierra a partir de estos tres ambientes, exige abordarla desde jerarquías organizacionales que se definen como una serie graduada de compartimientos sin importar su orden ya sea ascendente o descendente: Biosfera, Región biogeográfica, Bioma, Entorno, Ecosistema, Comunidad biótica, Población (especie), Organismo. Las definiciones de estos conceptos de manera general son: Biosfera es aquella parte de la tierra en que los organismos –incluyendo el ser humano- pueden vivir, esto es, la porción biológicamente habilitado de suelo, aire y agua; los continentes y océanos son las regiones biogeográficas, cada una con sus propias flora y fauna especiales; los biomas son grandes unidades regionales como un océano, una región de pastizal, entre otros; el entorno es el ambiente inmediato que rodea cualquier ser; el término ecosistema se refiere a vida y tierra funcionado juntos, es decir, la comunidad y el ambiente no vivo interactuando entre sí como un sistema; la comunidad biótica son las poblaciones que viven en un área dada o hábitat; el término población se define como el grupo de individuos que viven juntos en algún espacio determinado: en singular, una población es un grupo de organismos de la misma especie que se reproducen entre sí libremente, y en plural, las poblaciones pueden incluir grupos de organismos de diferentes especies que están vinculadas al compartir un origen o un hábitat (como poblaciones de plantas, aves, animales); por último se denomina organismo a todo ser viviente que está en un hábitat (Odum, 1995°:17-18).

<sup>71</sup> Antes de la década de los años sesenta, el investigador para registrar su sentir y sus observaciones personales lo hacía aparte en su diario de campo o al margen del corpus de investigación.

<sup>72</sup> Incluso, la representación de un referente como la selva, por medio de la palabra hablada o escrita, ya es una metáfora. Así por ejemplo, la expresión “perro” en el plano escrito u oral no es igual al objeto físico representado. De esta forma “perro” o “selva”, como signos, son metáforas directas o literales al ser representaciones mentales que mediatizan estas realidades, pasando un objeto físico o abstracto de un estado natural a un estado cultural; en términos de Piaget esta

importante en la metáfora, interpretar la palabra como una estrategia de ocultamiento cultural, y el silencio como metáfora de enmascaramiento del narrador-investigador (De Friedemann, 1997: 93-94). Este concepto se presenta a través del trabajo del narrador y la voz que este da a los personajes, para que por medio de la evocación, dé a conocer cuentos y leyendas de una tradición oral con sus expresiones.

En el relato, expresiones léxicas aparentemente sin valor encarnan silencios metafóricos que van más allá de la palabra en la cual también se esconde un autor-narrador-investigador que registra significados relacionales constitutivos de una cultura, con los cuales además expresa su sentir no sólo de su cultura sino la del *Otro*: en la novela para hacer referencia al caso de occidente cuando se refiere a la selva hay expresiones como *escopeta*, *bichos*, *salvajes* y otros; para el caso aborígen utiliza expresiones como *cerbatana*, *curare*, *natema*, *anents* y otros.

Con el etnotexto se precisa la relación Yo – *Otro* en la novela de Sepúlveda. El yo a través del narrador registra al *Otro*, la selva, en la visión del pueblo ágrafo Shuar, en la diacronía de la historia del texto escrito y en la sincronía del relato del tema de la selva.

El narrador al ir registrando contextualmente la cultura de la selva del pueblo Shuar como referente, va re-conociendo su cultura a partir de la selección de hechos significativos y simbólicos de la cultura del *Otro*. Esto le permite al escritor re-encontrar la cultura en la que se formó poniendo de presente un proceso de secularización (es decir, no perder de vista las huellas del pasado en el presente), que se observa en la desmitificación de la selva. Este proceso se advierte al oponer literariamente dos visiones culturales del mundo en la selva, la occidental y la aborígen, por medio de un drama en el que confluyen estas dos formas de percepción y que desemboca en una tragedia: la muerte y devastación de los elementos que conforman tal lugar.

La oposición de estas visiones, la aborígen y occidental, se clarifica más a partir de dos recursos lingüísticos narrativos presentes en la estructura de la novela como son la evocación y la parodia, la cual incluye la hipérbole y lo escatológico<sup>73</sup>. Por medio de tales recursos se pone en escena una realidad develada magistralmente utilizando el discurso de la ficción, propio de la literatura, convirtiendo esta obra en un producto cultural actual que sirve además como documento etnográfico, histórico y literario.

---

representación mediadora de la realidad se denomina Función simbólica, “pues la formación de los símbolo (semiosis) se basa en una configuración significativa que los hombres realizan del mundo y de sí mismos mediante la socialización del conocimiento que se construye, hacen que los símbolos signifiquen algo de alguien sobre algo con destino a alguien” (Niño,1998<sup>a</sup>: 11).

<sup>73</sup> En la misma estructura de la novela se puede ilustrar la evocación como forma lingüística recursiva narrativa, la cual se utiliza para entretejer la trama de la novela a través del narrador quien da la voz a los personajes. La parodia, otro recurso narrativo en ésta novela, consiste en “... el discurso que mejor pone en escena la alteridad pues su sentido último, tal como lo ha demostrado Bajtin, es develar la dualidad del mundo: frente a la ley, la risa; frente a la seriedad, la irrisión; frente al rostro, la máscara” (Bravo,1988: 45). De acuerdo con esta definición, la novela de Sepúlveda “... pone en escena lo paródico a través, fundamentalmente de dos procedimientos de la semántica del discurso: la hipérbole y lo escatológico” (49) en la figura significativa que representa en la novela el alcalde.

## 2.1 Luis Sepúlveda: investigador ecoliterario

Siguiendo a Marvin Harris en su obra *Antropología cultural* (1990°), ante la pregunta de cómo describir adecuadamente una cultura en su totalidad, este anota que el investigador al estudiar una cultura, puede optar por dos formas de acercamiento para la comprensión y producción de conocimiento frente al objeto de estudio: desde lo Emic, el investigador trabaja con la conducta y pensamientos de la propia cultura en cuestión, y desde lo Etic trabaja sólo con teorías y conceptos de la ciencia en la cual está inmerso (Harris, 1990°: 32-34). Luis Sepúlveda, de acuerdo con estos aspectos, se involucra convirtiéndose en un indígena Shuar en la narración dentro de la novela o toma distancia de su objeto de estudio, el ambiente natural de la selva, con teorías y conceptos propios de diferentes disciplinas típicas de occidente.

Ya desde la nota de autor y la dedicatoria del libro, Sepúlveda pone de manifiesto dichos conceptos: por un lado el autor presenta dos hombres relacionados directa e indirectamente con la ecología, un miembro del Movimiento Ecológico Universal de quien denuncia su vil asesinato y a un indígena perteneciente a la tribu Shuar, defensores ambos de la región amazónica; por otro lado, está el motivo para la recreación de esta historia, intertexto resultado de una negociación por trato directo e indirecto, al reconocer el autor que otra persona le da detalles del desconocido mundo verde:

Cuando esta novela era leída en Oviedo por los integrantes del jurado que pocos días más tarde le otorgaría el Premio Tigre Juan, a muchos miles de kilómetros de distancia e ignominia una banda de asesinos armados y pagados por otros criminales mayores, de los que llevan trajes bien cortados, uñas cuidadas y dicen actuar en nombre del <<progreso>>, terminaba con la vida de uno de los más preclaros defensores de la amazonía, y una de las figuras más destacadas y consecuentes del Movimiento Ecológico Universal.

Esta novela ya nunca llegará a tus manos, Chico Mendes, querido amigo de pocas palabras y muchas acciones, pero el Premio Tigre Juan es también tuyo, y de todos los que continuarán tu camino, nuestro camino colectivo en defensa de este el único mundo que tenemos (Sepúlveda, 1998<sup>a</sup>: 9).

A mi lejano amigo Miguel Tzenke, síndico shuar de Zumbí en el alto Nangaritza y gran defensor de la amazonía. En una noche de narraciones desbordantes de magia me entregó algunos detalles de su desconocido mundo verde, los que más tarde, en otros confines alejados del Edén ecuatorial, me servirían para construir esta historia (11).<sup>74</sup>

Estos motivos reiteran y sustentan una preocupación generalizada como es el cuidado y equilibrio del medio ambiente del cual Sepúlveda no es ajeno, pues pertenece a Greenpeace. Este movimiento es parte del Ecológico Universal que tomó fuerza a mediados de los sesenta cuando los astronautas pudieron observar la tierra para la humanidad desde el espacio:

---

<sup>74</sup> Los subrayados son míos.

*La vista del planeta tierra, en toda su radiante belleza los conmovió profundamente hasta tal punto que a partir de ese momento tomamos conciencia de la tierra como ser viviente. Nace así, y a partir de ese momento, el movimiento ecológico que cobra más y más fuerza hasta convertirse en una de las más importantes preocupaciones de la humanidad actual. Así quedó patente en Eco 92 (Gutiérrez y Prado, 1997: 14-15).*

Sin embargo, la preocupación por el cuidado y equilibrio del medio ambiente no es nueva. Durante muchos años atrás no sólo los hombres blancos asumen esta encomiable tarea, sino que grupos indígenas desde la prehistoria, como lo testimonian numerosos estudios arqueológicos, demuestran esta preocupación hasta nuestros días:

*'La humanidad se encuentra en la más importante encrucijada de su historia como especie. Es el tiempo de proteger la armonía ambiental de nuestro mundo'. Así se expresaron los ancianos y sacerdotes indígenas de "América re-unidos" por primera vez en Guatemala en el mes de noviembre de 1995 (7).*

Por ello, no es raro que esa preocupación ecológica de los pueblos aborígenes, amerindios, al cual pertenece el pueblo Shuar, coincida hoy con la preocupación científica de occidente:

*Hemos roto el equilibrio natural y de no recobrarlo con urgencia debemos atenernos a sus consecuencias: nos jugamos la supervivencia como especie.(...)*

*Lo dejamos apuntado recientemente, al afirmar que el pensamiento de la nueva ciencia no solo trasciende nuestras maneras occidentales de concebir el universo, sino que es sorprendentemente coincidente con el pensamiento y cosmovisión de los pueblos antiguos de todas las latitudes. Concebir el universo como lo hace la física moderna como una red de relaciones intrínsecamente dinámica, es uno de los aspectos esenciales de la cosmovisión de los pueblos primitivos que nos está urgiendo a la reconciliación de los seres humanos y de éstos con el cosmos.*

*La revalorización de la conciencia como aspecto clave de nuestras relaciones con la naturaleza y de ésta con lo social, es otro de los aspectos esenciales coincidentes entre la nueva ciencia y la cosmovisión de los pueblos antiguos. Esta reconciliación de la humanidad con el cosmos plantea a las sociedades actuales la necesidad de recobrar el equilibrio dinámico que perdimos al abocarnos, con desenfreno, a la cultura de la producción y del consumo. Como nuestros antepasados requerimos volver la vista hacia nosotros y nosotras mismas a fin de recobrar esa armonía que debemos tener con la naturaleza como individuos y como grupos, etnias, pueblos y conjunto de naciones (7-8).*

Sepúlveda no ha hecho más que registrar en su novela esa visión alarmante del rompimiento de un equilibrio natural, el de la selva, a partir de un drama generado en este ambiente por occidente gracias a su irrupción devastadora:

*Tanto los colonos como los buscadores de oro cometían toda clase de errores estúpidos en la selva. La depredaban sin consideración, y esto conseguía que algunas bestias se volvieran feroces.*

*A veces, por ganar unos metros de terreno plano talaban sin orden dejando aislada a una brantahuesos, y ésta se desquitaba eliminándoles una acémila, o cometían la torpeza de atacar a los saínos en época de celo, lo que transformaba a los pequeños jabalíes en monstruos agresivos. Y estaban también los gringos venidos desde las instalaciones petroleras.*

*Llegaban en grupos bulliciosos portando armas suficientes para equipar a un batallón, y se lanzaban monte adentro dispuestos a acabar con todo lo que se moviera. Se ensañaban con los tigrillos, sin diferenciar crías o hembras preñadas, y, más tarde, antes de largarse, se fotografiaban junto a las docenas de pieles estacadas.*

*Los gringos se iban, las pieles permanecían pudriéndose hasta que una mano diligente las arrojaba al río, y los tigrillos sobrevivientes se desquitaban destripando reses famélicas.*

*Antonio José Bolívar se ocupaba de mantenerlos a raya, en tanto los colonos destrozaban la selva construyendo la obra maestra del hombre civilizado: el desierto.*

*Pero los animales duraron poco. Las especies sobrevivientes se tornaron más astutas, y, siguiendo el ejemplo de los shuar y otras culturas amazónicas, los animales también se internaron selva adentro, en un éxodo imprescindible hacia el oriente (Sepúlveda, 1998<sup>a</sup>: 59-60)<sup>75</sup>.*

La ruptura del equilibrio del ecosistema de la región geográfica del amazonas está plasmado literariamente de manera discursiva, por medio de la evocación de manera directa en la cita a través de quien cuenta, situación que se observa a través del uso de un tiempo pasado en relación con el narrador, lo cual se expresa por medio de verbos como *llegaban*, *cometían*, *iban* y otros. Además, muchos de estos verbos ejemplifican en la cita, una costumbre dañina, práctica normal de occidente con su entorno natural o ambiente de aporte vital: *depredaban*, *se ensañaban*, *talaban*. Tal hecho se patentó cuando el narrador, además de caracterizar irónicamente la acción devastadora de occidente en la naturaleza, significa al hombre blanco como máquinas destructoras sin control, impulsadas por un afán de dominio y expansión desplazando poblaciones completas, lo que hace que sus acciones sean torpes y perjudiciales para ese ecosistema.

Ante esta arremetida invasora evidenciada en la anterior cita, poblaciones de muchas especies y tribus como los Shuar, deben abandonar estos espacios expropiados por el hombre blanco –espacios que en un pasado guardaban un equilibrio milenario en donde la interacción del hombre con la naturaleza era racional- y huir buscando la protección de la selva mítica de occidente, es decir, aquella selva impenetrable:

*Enormes máquinas abrían caminos y los shuar aumentaron su movilidad. Ya no permanecían los tres años acostumbrados en un mismo lugar, para luego desplazarse y permitir la recuperación de la naturaleza. Entre estación y estación cargaban con sus chozas y los huesos de sus muertos*

---

<sup>75</sup> El resaltado en cursiva es mío.



*alejándose de los extraños que aparecían ocupando las riberas del Nangaritzá.*

*Llegaban más colonos, ahora llamados con promesas de desarrollo ganadero y maderero. Con ellos llegaban también el alcohol desprovisto de ritual y, por ende, la degeneración de los más débiles. Y, sobre todo, aumentaba la peste de los buscadores de oro, individuos sin escrúpulos venidos desde todos los confines sin otro norte que una riqueza rápida.*

*Los shuar se movían hacia el oriente buscando la intimidad de las selvas impenetrables (52-53).*

La contraposición dramática de dos culturas en el plano literario, blancos e indígenas frente a la selva, no puede ser más clara en sus cosmovisiones<sup>76</sup> frente a este ambiente de aporte vital en el anterior ejemplo. El narrador muestra que existen huellas del pasado que están profundamente vivas en el presente de estas dos culturas y que desde cada lado vivencian míticamente este espacio. Esto se expone en un proceso de secularización que consiste en develar mitos al lector desde la colonización de la selva para el “progreso” (visión occidental) y desde la conservación de este espacio como ambiente natural (visión amerindia).

*Al respecto Gutiérrez y Prado señalan que:*

*El ser humano desde las épocas más remotas, siempre se ha relacionado con su medio natural. Para unos pueblos esa relación ha sido, y sigue siendo, muy respetuosa y para otros –que se dicen más progresistas y evolucionados- ese respeto ha sido reemplazado por un “aprovechamiento” irracional de los recursos naturales. Esta dimensión de apropiación y saqueo de los recursos naturales ha dado origen a la actual crisis ambiental cuya magnitud es de enormes proporciones y de consecuencias imprevisibles (...).*

*Esta visión económica, estrecha y reduccionista de nuestro planeta Tierra desconoce la otra dimensión más amplia y abarcadora del desarrollo sostenible que tiene como base una fundamentación ecológica en un sentido que va mucho más allá de las preocupaciones inmediatistas por la protección del ambiente.*

*(...)el movimiento de la ecología fundamentada en lo ético, reconoce que el equilibrio ecológico exige una serie de cambios profundos en nuestra percepción del papel que debe jugar el ser humano en el ecosistema planetario (Gutiérrez y Prado, 1997: 9).*

## 2.2 Ecoliteratura y metaforización

Con el uso de la metáfora directa o indirecta, identificable en la novela como instrumento discursivo estratégico en la narración, se puede evidenciar mejor la desmitificación del mito de la selva en dos culturas caracterizadas claramente: la aborígen representada en los Shuar, que desde su vivencia religiosa, creen que después de la muerte su alma reencarna en animales o plantas, condicionando así su comportamiento depredador energético<sup>77</sup> para

<sup>76</sup> Por cosmovisión se entiende: “el conocimiento que tiene el sujeto de sí y del mundo (el saber del sujeto), susceptible de variar según cada lengua y cultura en particular” (Niño, 1998: 348).

<sup>77</sup> Por energía se entiende: trabajo, aire, agua, sol, minerales, alimento (plantas, animales), y otros.

su subsistencia en el sistema de aporte vital, situación que permite que este ambiente natural siga siendo autosostenible y automantenido; contrariamente, la cultura occidental al no tener ningún nexo sagrado con este ambiente, lo destruye energéticamente, o en el mejor de los casos lo transforma, y esto ya es metafórico, en ambientes fabricados o domesticados controlados directamente por el hombre. Por ejemplo el pueblo el Idilio, en la novela de Sepúlveda, representa una metáfora directa de lo que fuera selva o ambiente natural que ahora se percibe domesticado o de cultivo:

*Muy cerca la breve tripulación del Sucre cargaba racimos de banano verde y costales de café en grano. A un costado del muelle se amontonaban cajas de cerveza, de aguardiente Frontera, de sal y las bombonas de gas que temprano habían desembarcado” (Sepúlveda, 1998<sup>a</sup>: 14).*

Al contrario del ambiente natural, éste está subsidiado por sistemas energéticos controlados por el hombre como bombonas de gas y cultivos de alimentos: banano y café. Además, el nombre *El Idilio* metaforiza irónicamente un lugar en donde las tensiones son constantes entre el alcalde y los lugareños, nombre que no tiene nada que ver con un “romance” entre los habitantes del pueblo.

Otra metáfora literaria de la novela que se destaca por su originalidad artística, está representada en la figura de la tigrilla que pertenece a un ambiente específico con comportamientos propios de su entorno. Este animal, como personaje de la novela, se transforma metafóricamente en un hombre occidental cuando le asesinan sus cachorros y dejan herido al macho, saliéndose de natura para enfrentarse con otro personaje “blanco”, José Antonio Bolívar Proaño. El viejo, quien aunque representa a la cultura occidental dada las circunstancias, en realidad siente y actúa como un aborígen Shuar, pues en la confrontación entre el viejo y la tigrilla al final de la novela, éste arroja la escopeta al río después de eliminar a uno de los elementos de este ambiente natural sin dejar de maldecir la acción devastadora del hombre blanco:

*Enseguida arrojó con furia la escopeta y la vio hundirse sin gloria. Bestia de metal indeseada por todas las criaturas Antonio José Bolívar Proaño se quitó la dentadura postiza, la guardó envuelta en un pañuelo y, sin dejar de maldecir al gringo inaugurador de la tragedia, al alcalde, a los buscadores de oro, a todos los que emputecían la virginidad de su amazonía, cortó de un machetazo una gruesa rama, y apoyado en ella se echó a andar en pos de El Idilio, de su choza, y de sus novelas que hablaban de amor con palabras tan hermosas que a veces le hacían olvidar la barbarie humana (136-137).*

Lo anterior nos señala que la misma naturaleza en su sabiduría, al verse atacada y explotada por agentes externos, en este caso la devastación del hombre blanco, busca de alguna manera su propio equilibrio aún sacrificándose ella misma para conseguir el objetivo. En la novela, la tigrilla sin familia ni compañero, induce al viejo para que encuentre al macho herido y le dé muerte. Luego, en un juego de cacería y honor con el viejo, la tigrilla hace que también la elimine (125-136). La selva y el pueblo El Idilio vuelven a la normalidad al recuperar el equilibrio que estaba en peligro, a pesar que algunos de sus componentes fueron sacrificados.

El autor-investigador, enmascarado en el narrador, muestra gran conocimiento en las disciplinas discursivas de la literatura y la ecología al presentar desde la ficción un ejemplo que ilustra una realidad actual como es el deterioro de un ecosistema en donde sus elementos interactúan: vida y tierra funcionando juntos en armonía. Este equilibrio se rompe por la intrusión del blanco, quien se simboliza a través de la escopeta como ejemplo de progreso desprovisto de ritual en la cacería, mientras que el aborígen se simboliza a través de la cerbatana como objeto religioso que representa rituales para su uso.

El autor hace ecología también, cuando capta la belleza de la selva y de sus elementos que la constituyen, pues la selva como ambiente natural, es configurada de manera estética a través de sus elementos. Un ejemplo de ello es la tigrilla, que después de muerta en su lucha con el viejo, el narrador la presenta como "... un animal soberbio, hermoso, una obra maestra de gallardía imposible de reproducir ni con el pensamiento." 136). Con esto se demuestra que este autor utiliza la estética literaria en temas de la ecología para presentar ambientes dignos de ser preservados.

### **2.3 Evocación y parodia: dos recursos de la ecoliteratura**

El sentido estético se amplía en el discurso literario de la novela, cuando el autor utiliza categorías propias de la ficción, como la evocación y la parodia, para reforzar y develar sentidos frente al cuidado y equilibrio de la selva. La evocación, a través de los personajes representativos de la novela, sitúa al lector en un presente histórico, el cual le permite conocer tanto la destrucción como la armonía de un ambiente milenario. El mismo viejo, protagonista de la novela, recuerda la convivencia con los indios en un ambiente natural, paradisíaco, pleno de libertad y armonía al que no puede odiar a pesar de haber perdido a su mujer por la malaria :

Antonio José Bolívar Proaño nunca pensó en la palabra libertad, y la disfrutaba a su antojo en la selva. Por más que intentara revivir su proyecto de odio, no dejaba de sentirse a gusto en aquel mundo, hasta que lo fue olvidando, seducido por las invitaciones de aquellos parajes sin límites y sin dueños.

Comía en cuanto sentía hambre. Seleccionaba los frutos más sabrosos, rechazaba ciertos peces por parecerle lentos, rastreaba un animal de monte y al tenerlo a tiro de cerbatana su apetito cambiaba de opinión.

Al caer la noche, si deseaba estar solo se tumbaba bajo una canoa, y si en cambio precisaba compañía buscaba a los shuar.

Estos lo recibían complacidos. Compartían su comida, sus cigarros de hoja, y charlaban largas horas escupiendo profusamente en torno a la eterna fogata de tres palos (Sepúlveda, 1998<sup>a</sup>: 44-45).

En cuanto a la parodia -la cual incluye la hipérbole y lo escatológico-, Sepúlveda la utiliza, por ejemplo, para mostrar la parte antitética y antiética en el comportamiento ante un ambiente en equilibrio desconocido por occidente como es la selva. La caracterización que se hace en la novela de los gringos, los colonos, y la figura del poder, representada en el alcalde, es exagerada para crear un efecto de rechazo a sus conductas frente al ambiente natural que representa la selva, efecto que el lector amplía con sus propias experiencias.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que la novela de Sepúlveda al combinar ecología y literatura presenta un ejemplo claro de interdisciplinariedad, ilustrado magistralmente en este ecotexto. Personajes, acciones, lugares, unidos en un ambiente natural en permanente peligro como es la selva, son presentados en el discurso de la ficción con el fin de develar una problemática actual urgente: el cuidado del medio ambiente. La novela propicia un espacio que invita a la reflexión sobre la preservación del ambiente natural, situación que fomenta en el lector opinión sobre el cuidado y equilibrio para la supervivencia del ser humano como especie. Esto es lo que recoge y sustenta la corriente ecoliteraria, enseñar a través de los valores literarios, valores monolíticos diferenciados en la cultura humana, ya sea de occidente o aborígen, en su actitud frente al entorno que lo rodea.

### **3. Del antiguo enfoque estilístico a un nuevo enfoque ecoliterario de la selva latinoamericana**

La antigua crítica de la selva latinoamericana representada en buena parte de la estilística, por ejemplo en León Hazera (1971), es producto de una tradición escrita hegemónica -desde sus tecnologías escriturarias por ejemplo el diccionario- que se instituyó en los tiempos de la conquista en una región, aún hoy, eminentemente oral, marginando la visión que tenía este pueblo de su entorno –desde el sur del río Bravo hasta la Patagonia- a través de la reproducción de valores europeos-occidentales, entre ellos estéticos.

Occidente desde su llegada a América se representa como cultura letrada o alfabeta por medio de la escritura, la cual degenera en sinónimo de conocimiento dogmático que se reserva la paternidad de decir qué es válido y qué no; a la vez, la escritura se vuelve instrumento que cumple funciones de vigilancia, control y corrección frente a su única visión: la occidental.

Tal situación genera un sólo discurso cultural hegemónico con su respectiva élite<sup>78</sup> que lo administra en todas las esferas (científica, artística, crítica), discurso sustentado en la máxima moderna de la “fe en el progreso” que declina hasta hoy en las meras ganancias económicas.

Este discurso se refleja en una crítica como la de Hazera, que en el caso de la novela de la selva latinoamericana parcializa negativamente un espacio con los valores de occidente, naturalizándolo a través de la escritura en términos de caos, peligro, maldad y otros, proyectados hacia la comunidad internacional, situación que es aprovechada por los intereses del capital, quien explota la selva llevándola hoy casi a la extinción.

Carlos Pacheco en *La comarca oral* (1992), ilustra cómo esta cultura en la crítica literaria desconoció la oralidad desde la conquista como sistema de conocimiento válido de un pueblo que configura una cosmovisión de su entorno a través de formas poéticas, sistema de valores, formas de relación con la comunidad, configuración equiparable a lo que implica el sistema de la escritura.

---

<sup>78</sup> Lo que para Ángel Rama recibe el nombre de “ciudad letrada”, concepto retomado por Carlos Pacheco en *La comarca oral* (Pacheco, 1992: 15).

A manera de conclusión, con Luis Sepúlveda y su novela *Un viejo que leía novelas de amor* se puede evidenciar hoy desde la crítica, cómo predomina lo oral a través de lo escrito, es decir, a partir del efecto oral se capta la esencia de un pueblo ágrafo, el Shuar, con su emotividad, costumbres, vivencias, valores, cultos, en fin una visión diferente de la selva de la que maneja una parte de la crítica occidental: la selva como espacio armónico, bondadoso y vital para el hombre, característica última que exige su conservación. Este nuevo paradigma se refleja en el ecotexto que dentro de la corriente ecoliteraria, sirve como medio para la transgresión de disciplinas que incluyen la ecología y la literatura, plasmadas de manera estética en un texto. Éste texto, al contener los discursos del saber y el suponer, educa y forja criterios en el lector al respecto de temas ecológicos, objetivo estratégico de la ecoliteratura.

Desde esta perspectiva de la crítica ecoliteraria se debería pensar, por qué no, en una relectura de algunas novelas sobresalientes de la selva latinoamericana, juzgadas desde visiones europeas-occidentales, con el fin de detectar elementos verdaderamente constitutivos de este espacio en la región, acercando al mundo a una visión más real de este ambiente, como la ilustrada en la novela de Sepúlveda.

### **BIBLIOGRAFÍA**

ARCINIEGAS, Germán (1995) **La vida de un poeta revolucionario en el siglo XXI**, En: *A propósito de Jorge Isaacs y su obra*. Bogotá: Norma Colección Cara y Cruz, 5° e.d.

BERNAL VILLEGAS, Jaime (1997) Prólogo, En Friedemann de, Nina S. y Niño, Hugo (eds.), **Etnopoesía del agua, Amazonía y litoral Pacífico**. Bogotá: Instituto de Genética, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Javeriana.

BRAVO, Víctor Antonio (1988) **La irrupción y el límite: hacia una reflexión sobre la narrativa fantástica y la naturaleza de la ficción**. México, D.F: Universidad Autónoma de México.

DE FRIEDEMANN, Nina S. (1988) Poesía del agua en el Pacífico colombiano y ecuatoriano. **En Etnopoesía del agua: Amazonía y litoral Pacífico**. México, D.F: Universidad Autónoma de México.

DE FRIEDEMANN, Nina S., Niño, Hugo (1988) Descanonización de textos literarios y etnográficos. **En Etnopoesía del agua: Amazonía y litoral Pacífico**. México, D.F: Universidad Autónoma de México.

DE LEÓN, Hazera Lidia (1971) **La novela de la selva hispanoamericana**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

DESCOLA, Philippe (1988) **La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar**. Quito: Abya-Yala, Instituto de Estudios Andinos (Ifea).

- ESPINOSA ARANGO, Mónica (1988) La palabra vida de los amazónicos, **En Etnopoesía del agua, Amazonía y Litoral Pacífico**. Quito: Abya-Yala, Instituto de Estudios Andinos (Ifea).
- FALL, Yoro. (1992) Historiografía, sociedades y conciencia histórica en Africa. **En Africa: inventando el futuro**. México: El Colegio de México.
- GONZÁLEZ, Lupercio (2000) Luis Sepúlveda entre dos orillas. **Revista Fusión, 69**.
- GUTIÉRREZ, Francisco y Cruz, Prado R. (1997) **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**. Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación - Editorialpec.
- HARRIS, Marvin (1990) **Antropología Cultural**. Madrid: Alianza.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE LITERATURA IBEROAMERICANA (1996) Crítica cultural y teoría literaria Latinoamericanas. **Revista Iberoamericana**. Vol. LXII, 176-177, 675 – 1010.
- LIENHAARD, Martín. **La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)**. La Habana: Casa de Las Américas, 1990.
- MIGNOLO, Walter D. (1978) **Elementos para una teoría del texto literario**. Barcelona: Crítica.
- MORAÑA, Mabel (2000) Introducción. En *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina, El desafío de los Estudios Culturales*. Santiago de Chile: ed. Cuarto Propio, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- NIÑO, Hugo. Etnopoesía y literatura en el fin de las oposiciones, **En Etnopoesía del Agua y Litoral Pacífico**
- NIÑO, ROJAS Víctor (1998) **Los procesos de la comunicación y del lenguaje: fundamentos y práctica**. Bogotá: Ecoe.
- ODUM, Eugene P (1995) **Ecología. Peligra la vida**. México: Interamericana McGraw –Hill.
- OSPINA, William (1995), De lo breve y lo eterno, en: **A propósito de Jorge Isaacs y su obra**. Bogotá: Norma.
- O’SULLIVAN, Tim et al (1995) **Conceptos clave en Comunicación y Estudios Culturales**. Buenos Aires: Amorrortu.
- PACHECO, Carlos (1992) **La comarca oral**. Caracas: La Casa de bello.
- RIVERA, José Eustacio (1985) **La vorágine**. Bogotá: Oveja Negra.
- SENAFAD (1994) **Actualización para periodistas: Psicología y sociología de la opinión**

**pública.** Bogotá: Publicaciones SENA.

SEPÚLVEDA, Luis (1998) ***Un viejo que leía novelas de amor.*** Barcelona: TusQuets.

VATTIMO, Gianni (1996) *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós Ibérica

ZAVALA, Lauro (1999) Intertextos e Hipertextos: elementos para el análisis de la intertextualidad. ***Cuadernos de Literatura***, Vol. V, 10, 26-52.

ZEVALLOS-AGUILAR, Juan (1996) Teoría poscolonial y literatura latinoamericana: entrevista con Sara Castro-Klaren. ***Revista Iberoamericana***, Vol. LXII, 176-177, 963-971.

EDER GARCÍA DUSSÁN<sup>79</sup>

## LA PRAXIS PSICOANALÍTICA: UN ANÁLISIS DEL(A) LENGUA(JE)

### Resumen

*Desde una perspectiva actual la intervención terapéutica adelantada desde el paradigma del psicoanálisis, se considera como una práctica interactiva de comunicación. La instauración de la escena de interlocutores se adelanta con el fin de establecer un ambiente donde, finalmente, el paciente logra reconstruir el sentido de su historia biográfica, gracias a la relación dialógica puesta en marcha con el médico analista, quien auxilia un avance analítico de los discursos enunciados por el neurótico.*

*El objetivo de este escrito es ampliar tal concepción de la praxis psicoanalítica, apoyado en el diagnóstico habermasiano, el cual remite inevitablemente a la empresa de A. Lorenzer. Habermas justifica la noción de praxis psicoanalítica como una labor interpretativa de los conjuntos simbólicos (discursos) en los que todo sujeto engaña y se engaña en el ejercicio comunicativo.*

### Abstract

*Considered from an updated new point, the therapeutic intervention carried out from psychoanalytic paradigm as an interactive communicative practice. The setting of the participant's scene is performed with the purpose of establishing an environment in which, as a final result, the patient is able to reconstruct the sense of his historical background. This process is achieved due to the dialectic relation developed whit the psychoanalyst, who supports an analytical advance of the discourses given by the neurotic.*

*The purpose of this paper is to broaden such conception, on the basis of habermasian diagnosis, which necessarily approaches A. Lorenzer's work. Habermas Justifies the concept of psychoanalytical praxis as an interpretative task of symbolic groups (discourses) in which every subject deceives and deceives him/herself in the communicative practice.*

### Palabras Claves

*Praxis psicoanalítica, represión, inconsciente, interpretación construcción, autorreflexión y transferencia.*

El psicoanálisis surgió un poco antes que la lingüística y no obstante se puede afirmar, que en algún sentido Freud fue saussuriano, y también, que los lingüistas deben ser freudianos. A partir de las transformaciones de las dos corrientes inscritas en el estrellato de las Ciencias Sociales, se presentan numerosas sugerencias de aproximación. Los psicoanalistas, porque

---

<sup>79</sup> Filósofo. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.



no se puede saber qué es el inconsciente si no se comprenden los mecanismos del lenguaje y las instancias de las situaciones comunicativas; los lingüistas, porque en sus estudios sobre los problemas del lenguaje en uso, deben tener en cuenta la dimensión del inconsciente, estructurado como un lenguaje, según Lacan.

En todo caso, sin pretender hacer espantajos interdisciplinarios, creemos justo mostrar las incidencias de estas dos disciplinas a partir la pregunta por aquello que hace el psicoanalista cuando se enfrenta a su paciente y le solicita que hable, cuestión que despliega sustancialmente los escrutinios sobre la praxis psicoanalítica adelantados por los investigadores alemanes Jürgen Habermas y Alfred Lorenzer, propósito de nuestro escrito.

Para lograr tal fin nos limitaremos, en un primer momento, a presentar un contexto histórico de los autores que aquí acuñamos, y después trataremos los fundamentos freudianos de la praxis psicoanalítica y su reevaluación en manos de Habermas, quien se basa fundamentalmente en el trabajo metateórico de Lorenzer.

## I

Llevar a cabo un recorrido por la historia de las opciones epistemológicas de cualquier disciplina, generalmente ofrece circunvoluciones, replanteamientos, la aparición de nuevos interrogantes y caminos inéditos, que en conjunto prolongan el ejercicio de plantear nuevos horizontes de desplazamiento científico. Justamente dentro de esta dinámica de adelantos y retornos, se va tejiendo una forma peculiar de conocimiento, determinada por condiciones sociales e históricas, relativas a un conjunto de problemas de la realidad. En el caso del psicoanálisis, más exactamente del pensamiento freudiano, resulta evidente observar que su aparición responde a la emergencia de un momento histórico puntual: **la crisis del individuo tras la naciente sociedad de masas.**

El nacimiento de la sociedad moderna, al imponer el intercambio libre y la explotación capitalista, lleva a la ruina la propiedad media, transformando a su vez la estructura interna y la posición social de aquellas familias que otrora servían de matriz de amparo a los niños, quienes percibían como relevante el poder apersonado y protector del padre y cuya sumisión a tal voluntad servía como camino hacia su madurez; es así como el núcleo familiar fue el medio para prolongar la usanza burguesa a través de la práctica comercial paterna o de la fortuna heredada<sup>80</sup>. A medida que la estructura tradicional de la familia se destruye gracias al fenómeno de la industrialización, la figura del padre empieza a debilitarse y el niño burgués comienza a recibir la imagen abstracta de un poder arbitrario, donde los sujetos<sup>81</sup> ya no son señores de sus procesos de producción y gradualmente se vuelven impotentes frente a una nueva organización social, lo que decanta en la producción de actores sociales incapaces de usar reflexivamente las normas que se transmiten por medio de contactos del sujeto con el mundo exterior en el período de dependencia del niño con sus padres, todo esto bajo el patrón consistente de influencias activadas por el mecanismo psíquico de la identificación.

<sup>80</sup> Cfr. Horkheimer, M. La familia y el autoritarismo En: "La familia". Barcelona: Península 1986 p. 177-187.

<sup>81</sup> El concepto de sujeto, tal como lo ha desarrollado el psicoanálisis, no se refiere a ninguna entidad biológica, pues no es el individuo que los discursos sociales, políticos y teóricos designan como entidad fundamental y coherente. El sujeto en psicoanálisis aparece inmerso en el campo del lenguaje, es decir, en el registro simbólico; el momento en que aparece el sujeto en la cadena significante corresponde al momento de diferenciación entre Consciente e Inconsciente.

Ahora bien, la disolución de esta forma de individualidad sirve al psicoanálisis como modelo para su *ideal terapéutico*, puesto que la praxis clínica pretende restablecer la autonomía y la espontaneidad del sujeto debilitado en su esencia por las circunstancias sociales transformadas. Sobre este panorama histórico concreto, Freud edifica un sistema teórico-conceptual a partir de sus experiencias clínicas, el cual fue construyendo paulatinamente a medida que dependía y se oponía a las posturas cientistas de la psiquiatría decimonónica. Así pues, el padre del psicoanálisis fue depurando varios conceptos, entre ellos la relación entre pulsión y sociedad, tratada desde sus escritos tempranos.

La fórmula pulsión-sociedad o naturaleza-cultura, no representa para Freud una relación unívoca, sino un *proceso* en un sistema regulativo, vale decir, un sistema complejo de equilibrio que puede ser transformado desde la base biológica o desde la base social; tal concepción queda registrada en su obra bajo la noción de *sublimación*, aquel hecho de renunciar al simple placer de órgano, para investir objetos que sólo tienen existencia y valor social<sup>82</sup>. Antagonismo que, por otra parte, se despliega totalmente en la sociedad del intercambio, que por primera vez en la historia independiza a los sujetos formalmente. No obstante, a partir de su desarrollo, la recepción del psicoanálisis (historia del hombre individual) queda inmersa en los esfuerzos de mediación con el marxianismo (historia de la sociedad burguesa), cuyo problema básico consistió desde el comienzo en buscar lazos entre las condiciones sociales y las exigencias pulsionales. Reflexión que se distanció claramente del tratamiento original dado por Freud al respecto cuando amplió su objeto de estudio de la dimensión de lo psicológico-individual a lo socio-psicológico.

La con-fusión, conocida como *freudomarxismo*, fue abierta sustancialmente en la década de 1925-1935 por un grupo de psicoanalistas de orientación marxista, entre los cuales se reconoce a W. Reich, E. Fromm, S. Bernfeld y O. Fenichel. Estos autores, al querer encontrar la mediación de las categorías psicológicas y sociológicas, llevaron la problemática a un cierto maridaje incompatible. De esta suerte, la teoría de la sociedad de Marx queda reducida a la imagen del marxismo soviético y el psicoanálisis a una teoría irreconocible al tildarse de “ciencia natural del alma”<sup>83</sup>.

Pero un nuevo desplazamiento se llevó a cabo en el interior de la Escuela de Frankfurt que reflexiona sobre esos intentos de maridaje entre las teorías de Freud y Marx, y hacia 1946 sus figuras dominantes, Th. Adorno y M. Horkheimer, envisten contra el revisionismo de los neofreudianos. La posición francfortiana se revela como una Teoría Crítica al proponer que las categorías sociológicas no pueden reducirse a las categorías psicológicas, ni viceversa; pues detrás de esta imposibilidad se encuentra el meollo del asunto mismo, a saber: sujeto y sociedad no están conciliados en la realidad, sino mediados por una tensión dialéctica. De ahí que sea necesario mantener una irreductibilidad entre las dos disciplinas para lograr una mediación entre ellas<sup>84</sup>. La solución, de corte hegeliano, permite pensar que la tensión dialéctica lleva en sí misma el germen de su superación, porque esta *Aufhebung* que está por ganarse es fundamento **de** y pujanza **en** la realidad actual. Así las cosas, querer comprender la realidad sociológica con categorías psicológicas o viceversa, antes de que la contradicción dialéctica entre sujeto y sociedad se haya desarrollado hasta su superación

<sup>82</sup> Freud, S. La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. En: “Obras Completas”. Buenos Aires: Amorrortu 1990 T. IX p. 177-187

<sup>83</sup> Cfr. Reich, W. Materialismo dialéctico y psicoanálisis. México: Siglo XXI, 1970. Nota preliminar.

<sup>84</sup> Cfr. Horkheimer, M. Historia y psicología. En: “Teoría Crítica” Buenos Aires: Amorrortu 1990 p. 30

(antes de que haya llegado a una sociedad libre de sujetos libres), significa cerrar los ojos ante esta realidad. Sujeto y sociedad son puestos en relación con la situación histórica, las categorías psicológicas y sociales deben aprehender estructuras económicas, políticas y culturales en su desarrollo histórico y la verdad que allí se eleva es efecto de un proceso, tal como lo había esbozado Freud en su texto de 1908, "La moral sexual *cultural* y la nerviosidad moderna".

Justamente dentro de este devenir, se fue elaborando la tradición del psicoanálisis en el suelo europeo, el cual seguirá siendo fértil para posteriores retoños. Es así como a finales de la década de 1960 con el movimiento estudiantil (*mayo del 68*) se proyectó como de golpe, el psicoanálisis al foco de un difundido interés que arroja como primera consecuencia su recepción como doctrina crítica. Revivir inusitado que se devanea entre los crudos enfrentamientos políticos en la universidad de Francfort, especialmente bajo la reactivación de la obra de W. Reich, aprovechada como herramienta de la actividad estudiantil. Aquel renacer del psicoanálisis, pronto habría de retraerse como los tentáculos después de hacer presa, no sin antes dejar despierta la curiosidad había suscitado con el materialismo histórico. La escuela de Francfort esperó entonces que sus críticas fueran continuadas y , tras la muerte de Teodoro Adorno en el verano de 1969 , Jürgen Habermas se hace cargo de la dirección del *Instituto de Investigación Social* y prosigue la labor iniciada antiguamente. Así pues, dedica parte de su empresa a evaluar el `invento` de Freud, enfocando su desarrollo de forma bifronte:

- Maridaje Freud-Marx
- Rango epistémico del psicoanálisis dentro del campo de las ciencias.

En cuanto a la primera determinación, Habermas señala que si bien Marx a nivel material de sus investigaciones señaló la tensión entre fuerzas y relaciones de producción como un lugar en el que el desarrollo de la humanidad se decide, a nivel categorial condensó las primeras relaciones en las últimas, menguando de esta manera el desarrollo de la sociedad al plano de la producción, vale decir, al mero trabajo<sup>85</sup>. Al tiempo subraya cómo Freud concibe la cultura apoyada sobre esas mismas dimensiones; pero, contrariamente a Marx, no inserta una en la otra, sino que concibe la sociedad en relación con la represión de tendencias pulsionales que se instaura independientemente de la forma de producción determinada (v.gr. la capitalista). De tal manera que Freud resalta aquella dimensión que Marx había perdido en su unilateralización<sup>86</sup>. Sin embargo, comete un error al trastornar la metódica operante que el mismo psicoanálisis sigue, la cual se reduce a un modelo de comunicación con propósitos de autorreflexión y autoliberación. Dicha perturbación reside en el hecho de haber querido reducir el modelo a otro de tipo energético, trasladando la praxis analítica a un reduccionismo de tipo farmacológico<sup>87</sup>.

A partir de este escrutinio, Habermas evalúa el psicoanálisis como una disciplina hermenéutico-dialéctica y termina ubicándola dentro de la matriz de las Ciencias Sociales. Para llegar a sostener tal juicio, toma como punto de partida la obra del psicoanalista alemán Alfred Lorenzer quien a su vez se orienta en la perspectiva básica de la Escuela de Francfort, cuyo centro antipositivista se basa en la figura de la *autorreflexión*, dada como el mecanismo

<sup>85</sup> Cfr. Habermas, J. Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus 1982 p. 32-52

<sup>86</sup> Ibid p. 262 y ss.

<sup>87</sup> Ibid p. 240

que guía la emancipación de aquellos poderes que (auto)gobiernan los sujetos; temática que se sustrae del esquema basado en el panfleto kantiano de 1784, “*Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?*”. Este oficio de reubicar el psicoanálisis en un lugar epistémico adecuado, de acuerdo con su propia actividad transformadora, es llevada a cabo de una manera integral por el profesor alemán Lorenzer<sup>88</sup>, quien orienta su empresa desde dos puntos programáticos con los cuales busca designar el psicoanálisis como una psicología social que explica la deformación del sujeto bajo las restricciones de la relación de producción. Estos puntos son:

- Abordamiento específico de la praxis psicoanalítica, que no de su psicología general, puesto que “(...)no se puede partir de lo que es el psicoanálisis según su autocomprensión, sino de lo que hace el psicoanalista”<sup>89</sup>. Así, el autor reubica el psicoanálisis en su justo lugar ahondando en la forma peculiar de interacción comunicativa entre médico y analizado; ámbito que presupone las concepciones freudianas de Resistencia, Represión e Inconsciente, íntimamente ligadas a los conceptos de Interpretación, Construcción y Transferencia, nociones-clave del aparato epistemológico freudiano. Tal énfasis es la premisa para la desmitificación del objeto, método y fin del psicoanálisis, adelantada por Lorenzer.
- Desbordamiento del marco del psicoanálisis como teoría de las funciones biológicas, lo cual lo convierte en una doctrina crítica al indagar “(...) el metabolismo de la naturaleza interna, precisamente como metabolismo de los sujetos socializados, pues no ve entre sí sujetos autónomos, sino hombres en su contextura biográfico-histórica”<sup>90</sup>. Así pues, el psicoanálisis, de aspirar a ser una psicología social, tiene que concentrar sus esfuerzos “(...) alrededor de la mediación de lo social con la naturaleza, siempre que mantenga como fundamental el punto de vista biológico-funcional”<sup>91</sup>. El desarrollo de este punto, mostrará, en suma, cómo el psicoanálisis es a su vez una *Teoría materialista de la socialización*.

Dos puntos, pues, que obligan a indagar tanto los presupuestos de la terapia psicoanalítica, como los avatares del proceso de socialización temprana. Para nuestro actual interés, corresponde revelar el primer punto con el propósito de desarrollar la tesis de que **el psicoanálisis, como práctica interactiva de comunicación, es una labor donde se adelanta un análisis (lógico, psicológico y escénico) del lenguaje**. Bajo este campo reflexivo, la comprensión de la noción de *lenguaje* dentro de la estructura teórico-práctica del psicoanálisis se concentra en un enfoque que no se aleja suficiente del término en su sentido global. Tal como asevera Belinsky:

---

<sup>11</sup> Nacido en Ulm, en el año de 1922, Lorenzer estudia en Medicina y Psicología en Tübingen, para luego trabajar en la misma universidad como asistente en la Clínica de enfermedades nerviosas y en la Clínica Psicosomática de la Universidad de Heidelberg. Después pasa a Francfort, antigua ciudad alemana sobre el río Main y cuna del poeta Goethe y del filósofo Feuerbach, donde trabaja como psicoanalista en el Instituto Sigmund Freud, y como Profesor de Teoría de la Socialización en la Universidad de Francfort, para más tarde posicionarse como catedrático de psicología social en la Universidad de Bremen a mediados de 1970. Hoy día es considerado como el teórico que ha lanzado la más seria y coherente obra que fusiona de forma plausible psicoanálisis y materialismo histórico, gracias a los trabajos realizados en el seno de una escuela conocida como “Teoría crítica del sujeto”, al lado de H. Dahmer y K. Horn

<sup>89</sup> Lorenzer, A. El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu 1977 p. 44

<sup>90</sup> Lorenzer, A. Símbolo, interacción y praxis. Ed. Cit. p. 108

<sup>91</sup> Ibid p. 108

- 1- “Cualquiera sea la forma expresiva, para el psicoanálisis se trata siempre de lenguaje, y el único riesgo a evitar es la confusión con sistemas de comunicación no verbal. Esta tesis, incluye entre los modos del lenguaje a la escritura(...)
- 2- En psicoanálisis, el centro no está en la consideración de una forma determinada, incluido lo que, con Hjelmslev, podemos llamar expresión y contenido, sino en el hecho de que siempre nos hallamos ante dos formas y el eje pasa por las reglas de transformación. De este modo para Freud, lenguaje y traducción son circunstanciales. Para él leer, escuchar y ver es traducir.
- 3- En este proceso de traducción el peso cae del lado del inconsciente; es decir, la forma manifiesta remite a una doble sustancia (manifiesta y latente) (...).
- 4- Entre los planos manifiesto y latente existe una relación de estratificación, donde el segundo es más arcaico que el primero (...)
- 5- Entendido como estructura lingüística, o, mejor aún, como estructura del lenguaje, lo inconsciente es irreductible a un tipo en particular, sea escritura, imagen o palabra, ya que parece reunirlos a todos. Como dice Freud con daridad, *lo inconsciente habla más de un dialecto*, que llega hasta el límite de soportar la antítesis en la unidad y la peculiaridad de una sintaxis que incluye lo sincategoremático de modo específico”<sup>92</sup>.

## II

Ahora bien, sabemos que desde sus preludios, Freud analiza el discurso de sus histéricas y obtiene para su empresa el principio funcional de su labor, afirmando que el objetivo terapéutico del psicoanálisis es suprimir las represiones, o lo que es igual, “(...) llevar al reconocimiento consciente lo reprimido en la vida anímica”<sup>93</sup>. He aquí que el pilar fundamental de esta doctrina sea la Teoría de la Represión<sup>94</sup>. Para comprender este fenómeno que contiene la praxis, es preciso tener presente la excentricidad del yo respecto de sí mismo que consiste en la siguiente comprobación: previamente al resultado de la cura analítica, el sujeto, está descentrado con respecto al yo consciente, y aquella instancia que provoca esta situación es el inconsciente.

En efecto, la historia del psicoanálisis comienza con el descubrimiento de resistencias que impiden que la verdad que sostiene al síntoma sea dicha. Tales resistencias evidencian que el sujeto está escindido por efecto de un conflicto neurótico, vale decir, por una pugna entre las fuerzas de lo reprimido y las de lo represor. Lo reprimido es todo discurso inconsciente cuya actividad protectora es experimentada como resistencia; lo represor, representado como defensa del yo, impide descargas de lo inconsciente-reprimido. Así las cosas, la represión es un presión en sentido inverso, es decir, es la insistencia que pugna (empuja) por abrirse paso hacia la cadena consciente, a través del error, del sueño, del falso recuerdo o del síntoma, manifestaciones éstas que tienen en común el ser efectos del lengua(je). Basta recordar, como ejemplo magistral de lo anterior, la digresión freudiana en su obra, “*Contribución a los estudios sobre la histeria*” (1895), especialmente el caso de Cecilia M. que revela el proceso que él mismo llama *simbolización*, donde la mujer histérica presenta el síntoma de una neuralgia facial, directamente relacionada con las ofensas de su marido que

<sup>92</sup> Belinsky, J. El psicoanálisis y los límites de su formalización. Barcelona: Lumen 1985 p. 89-90.

<sup>93</sup> Freud, S. Cinco conferencias sobre psicoanálisis. En: “Obras Completas” Buenos Aires: Amorrortu, 1990 T. XI p. 34

<sup>94</sup> Cfr. Freud, S. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Ed. Cit. T. XIV p. 15

eran para ella *una bofetada en la cara*. Aquí, como en otros casos, el síntoma procede tomando un proverbio metafórico al pie de la letra. Al respecto afirma Freud,

“(...) sostengo que el hecho de que la histérica cree mediante simbolización una expresión somática para la representación de tinte afectivo es menos individual y arbitrario de lo que se supondría. Al tomar literalmente la expresión lingüística, al sentir la bofetada a raíz de un apóstrofe hiriente como un episodio real, ella no incurre en abuso de ingenio, sino que vuelve a animar las sensaciones a que la expresión lingüística debe su justificación”<sup>95</sup>.

Esta concepción, ya deslindada desde los orígenes teóricos por Freud, abre una técnica basada en el compromiso neurótico. El conflicto ocasiona una obstrucción en la descarga de las pulsiones (*Triebe*)<sup>96</sup> que se producen en un estado de represión<sup>97</sup>. El Yo (conciencia) se va haciendo menos capaz de manejar las tensiones en aumento y llega el momento en que es vencido por ellas. El punto esencial para comprender el resultado patógeno del conflicto es la necesidad que tiene el Yo de gastar energía constantemente para impedir acceso a la conciencia de aquellas pulsiones que no dejan de pujar (*Drang*) y que sólo existen como representantes representacionales en el aparato psíquico<sup>98</sup>. El *Ello* termina abrumando al *Yo*, quien empobrecido frente a su labor defensiva (*Verdrägung*) deja que penetren en la conciencia aquellas formaciones de manera desfigurada o disfrazada, efecto de un compromiso entre estos dos tipos de fuerzas en pugna. La descarga así condicionada por el compromiso es el síntoma neurótico.

Estos conceptos, así fusionados, son la dinámica psíquica que se revela ante los ojos de Freud en su práctica analítica, y que el autor ilustra con casos sobresalientes que expone en su obra; así el llamado caso Dora (1905), donde la técnica de Freud se aprecia desde la perspectiva de el fenómeno de la histeria (un caso típico de neurosis). Este ejemplo revela “(...) el determinismo de los síntomas y el edificio íntimo de la neurosis”<sup>99</sup>. En este caso, Freud interpreta los síntomas al determinar la variedad de sentidos a partir del sinsentido. Toma como material de apoyo exegético dos sueños de su paciente como las escenas sobre las cuales se inscriben simultáneamente todas “las capas de significaciones” (para retomar el feliz término de *La interpretación de los sueños*) que un símbolo puede tener desde la infancia y donde el uso que el inconsciente hace es el que fija su sentido<sup>100</sup>. Y es que el gran descubrimiento freudiano reside en la idea de que el inconsciente es un aparato transformador de lengua(je), es a la vez el desorganizador y el reorganizador del material significativo, donde las palabras son cortadas, traspuestas, trastocadas y sus fragmentos se unen y se atraen entre sí por caminos caprichosos, lo cual no hace más que revelar una *astucia* (aquí de la no-razón, con el permiso de Hegel) de la que el sujeto nada sabe. Es así como la existencia de la instancia inconsciente, gobernada por las leyes de la condensación y el desplazamiento (la metonimia y la metáfora) y por la homofonía y por la consonancia (a nivel semántico de la lengua), rompe la linealidad discursiva y teje (de aquí deriva *texto*) una

<sup>95</sup> Freud, S. Estudios sobre histeria. Ed. Cit. T. II p. 188

<sup>96</sup> El concepto de pulsión se comprende como una fuerza constante que emana excitaciones internamente. Es un disturbio de energía interna, un déficit por equilibrar.

<sup>97</sup> Cfr. Freud, S. La perturbación psicógena según el psicoanálisis. Ed. Cit. T. XI p. 211.

<sup>98</sup> Cfr. Freud, S. Trabajos sobre metapsicología. Ed. Cit. t. XIV p. 117

<sup>99</sup> Freud, S. Fragmento del análisis de un caso de histeria. Ed. Cit. T.VII p.12

<sup>100</sup> El sentido, a diferencia del significado de uso público, es el significado particular, privado, que posee un hablante en sus interacciones comunicativas.

malla que revierte el sentido, produciendo efectos de significación siempre nuevos. Pero también lo novedoso y substancial de este caso de 1905, es que Freud une materiales, fragmento por fragmento, como en un rompecabezas, para dibujar las cadenas discursivas, materia del inconsciente, con certeros vínculos de validez; con lo cual el trabajo de interpretación, acarrea una labor de construcción<sup>101</sup>. Así las cosas, desde muy temprano, el tratamiento analítico supone dos propósitos:

- Fin prático: remoción de síntomas
- Fin teórico o arqueológico: restauración de la biografía rota y perdida, lograda al expatriar piezas lingüísticas originales con ayuda de piezas aportadas por el analista.

Movimiento bifronte y singular de desciframiento de significados y demolición de barreras, donde el paciente toma parte del proceso, ya que es él mismo el que los construye (y reconstruye). Ahora bien, tras la evaluación de más casos (v.gr. el caso “El hombre de los lobos”), Freud se permite en la práctica retroceder siempre cada vez más lejos en la búsqueda del acontecimiento de la primera escena, perteneciente a la infancia y a los primeros años de vida<sup>102</sup>.

Pero es hacia 1914, cuando define el fin del método analítico como aquel que permite “(...) lograr la supresión de las lagunas del recuerdo y dinámicamente, el vencimiento de las resistencias de la represión”<sup>103</sup>. Estas lagunas, en el recuerdo, son representaciones sustraídas al pensamiento preconsciente que funcionan con representaciones-palabra o digitales (*Wortvorstellung*) retenidas en el inconsciente, y quien las atrae por efecto de la represión originaria<sup>104</sup>; por lo cual no quedan perdidas, sino sólo fuera de asociación. El “olvido” de escenas vividas en épocas primigenias, consiste en una retención relativa de las representaciones prohibidas que contienen cargas afectivas, sin posibilidad de comprensión por parte del sujeto, pero cuya interpretación puede sobrevenir cuando se adquiera la facultad de interpretar su sentido, es decir de asociarlas con el uso de la lengua (materna). La consecuencia de este proceso es la incapacidad de captar en palabras, la representación pulsional ahora reprimida, es decir, desligada de lengua(je) y sólo contenida en representaciones-cosa o representaciones icónicas o analógicas (*Dingvorstellung*), de tal suerte que: “(...) lo que la representación niega a las representaciones rechazadas(...) es la traducción en palabras, las cuales permanecen enlazadas al objeto, la representación no concretada en palabras o el acto psíquico no traducido, permanecen entonces reprimidos en el inconsciente”<sup>105</sup>. Lo desterrado de la conciencia, ahora son meras representaciones-cosa, productoras de significación en tanto cobran una ligadura de representaciones verbales; por tanto, se convierten en representaciones sustraídas de toda comunicación pública.

He aquí una avanzada interpretación lingüística de la represión. Freud piensa que las representaciones mentales son predominantemente constituidas a partir de imágenes visuales y acústicas. Para que éstas sirvan a los procesos de pensamiento se requiere su combinación al lenguaje verbal (el habla). Aquí, como en toda teoría psicolingüística, la representación se diferencia del referente o la cosa, pero la representación-cosa se diferencia también de la

<sup>101</sup> Cfr. Freud, S. La interpretación de los sueños. Ed. Cit. T.IV p. 96

<sup>102</sup> Cfr. Freud, S. Historia del movimiento psicoanalítico. Ed. Cit. T. XIV p. 16

<sup>103</sup> Freud, S. Recuerdo, repetición y elaboración. Ed. Cit. T. XII p. 345

<sup>104</sup> Cfr. Freud, S. Trabajos sobre metapsicología. Ed. Cit. p. 143

<sup>105</sup> Freud, S. Recuerdo, repetición y elaboración Ed. Cit. T. XII p. 346 (las negritas son nuestras).

palabra. En esta relación de diferencias con el referente, la lengua mantiene una forma de funcionar cercana al de la cosa misma:

“(…) de allí su tendencia a la alucinación que Freud señalara, o la recarga de la palabra, que es tomada como objeto, en la experiencia de la psicosis. Por eso, la representación-cosa, no contiene conocimiento, ni puede relacionarse con el saber, que requieren de condiciones opuestas. La representación palabra permite la abstracción, posibilitando ejercer un conocimiento del mundo y aportando al sujeto aquellas referencias que le permiten una exploración y una acción dirigida sobre él. Inversamente la representación-cosa, en la metapsicología freudiana, sólo tiende a la repetición, el puro acto. Sólo es productora de significación en tanto cobra una ligadura a representaciones verbales”<sup>106</sup>.

### III

Ahora bien, es partir de esta concepción lingüística como A. Lorenzer califica la represión como la escisión de las representaciones-cosa y las representaciones-palabra, como la destrucción del lenguaje. Tal concepción reposa en su obra capital “El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica: trabajos preliminares para una metateoría del psicoanálisis” (1970), trabajo terminado en 1967, con el título “El proceso de comprensión en la operación psicoanalítica”, panfleto usado por Habermas para su obra “Conocimiento e interés” (1968). Aquí Lorenzer traza los fundamentos de la teoría y método psicoanalíticos, centrando su investigación en la praxis terapéutica.

Para Lorenzer, “(…) la forma operativa que es típica del psicoanálisis, ha de caracterizarse como comprensión. La explicación sólo entra sucedáneamente en el proceso de conocimiento que lleva a la interpretación”<sup>107</sup>. Ahora bien, para precisar esa comprensión, distingue en un primer momento dos tipos de ella, que decantarán posteriormente en una tercera (la comprensión escénica). Éstas son:

- Comprensión lógica o comprensión de lo hablado entre analista y analizado, bajo la unidad que compromete lenguaje y mundo.
- Comprensión psicológica o comprensión del orador (actitudes, expresiones, sensaciones...).

“(…) La comprensión psicoanalítica - manifiesta Lorenzer- es una comprensión tanto lógica como psicológica, iniciándose en uno u otro ámbito, en el paso decisivo irrumpe respectivamente en el ámbito de la actividad del campo contrario”<sup>108</sup>. La comprensión opera partiendo del paciente, y a su vez apartándose de él, para buscar en vez de la expresión, el sentido de lo dicho, en un espacio artificial de comunicación. Entonces, el paciente se comprende no como simple orador, sino como actor en una puesta de escenas comunicativas, en un marco que funde lenguaje y acción. No obstante, más allá de dos personas observables objetivamente, se perfila otra pareja de objetivación recíproca; hay así dos sujetos, provisto cada uno de dos objetos: su yo y su otro (inconsciente), vale decir, cada uno con su propio discurso consciente e inconsciente fluctuando tal como se mueve la

<sup>106</sup> Galende, E. Historia y repetición. Buenos aires: Paidós 1992 p. 126.

<sup>107</sup> Lorenzer, A. El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu p. 69.

<sup>108</sup> Lorenzer, A. Símbolo, interacción y praxis. Ed. Cit. p. 110



hormiga en una banda de Moebius<sup>109</sup>. Pero, la comprensión misma encuentra un inconveniente: ¿cómo llegar al inconsciente del analizado, si éste está fuera de la comunicación pública?

Este inconveniente hace inaugurar la necesidad de revisar el concepto de *símbolo* respecto a la teoría del inconsciente que ya se vuelve insostenible a partir de la arremetida de la lógica matemática y otras disciplinas afines. En la reconstrucción de tal concepto, Lorenzer concibe el símbolo como un producto de un proceso cognitivo. Al respecto sostiene:

“(...) los símbolos son figuras psíquicas que representan objetos y procesos externos o internos, que pueden distinguirse de estas en un proceso cognitivo y perceptivo, y que, como unidades autónomas, se convierten en objeto de procesos cognitivos y conceptuales”<sup>110</sup>.

De esta manera, la relación del símbolo se funda con la teoría del inconsciente en este punto: el Yo es un configurador simbólico que no suprime la instancia tópica inconsciente (Ello); más bien se interpreta ésta como una fuente provocativa en armonía (*Zusammenspiel*) con el Yo. La relación entre este concepto de símbolo y la teoría de los representantes pulsionales adelantado por Lorenzer está apoyado en la teoría de D. Beres<sup>111</sup>. Así es como entiende las representaciones como símbolos, dentro de las cuales se llevan a cabo distribuciones-ocupaciones de pulsiones; por tanto, las distribuciones-ocupaciones se llevan a cabo en los símbolos. A partir de esto, Lorenzer asume dos tipos de representaciones:

- Representaciones conscientes o símbolos
- Representaciones inconscientes o clisés (estereotipos).

Las representaciones inconscientes proceden de las representaciones simbólicas configuradas en el proceso de socialización y que fueron excomulgadas, esto es, excluidas de la comunicación y la acción, mediante el proceso de la represión. A propósito de este tipo de representaciones, la experiencia psicoanalítica ha podido dejar suficientemente claro que esos clisés no han perdido su efectividad respecto al comportamiento, es decir, su relevancia dinámica, y se caracterizan, esencialmente, por poder ser transformados en símbolos (ellos mismos han resultado de una transformación de símbolos) y que surgen mediante una ordenación escénica<sup>112</sup>.

Según esto, se puede precisar la determinación de la represión como “*desimbolización*”, es decir, como la exclusión de la comunicación lingüística<sup>113</sup>. Ahora bien, si se tiene presente que ningún comportamiento determinado por clisés se da en forma pura, sino mediada por el orden del lenguaje, entonces resulta que lo reprimido aflora disfrazadamente, o lo que es igual, con un lenguaje confundidor, privado, con una confusión equivocante típica del

<sup>109</sup> La Banda de Moebius es una superficie unilátera de un borde que se puede obtener a partir de una superficie cuadrilátera llamada polígono fundamental. Este polígono tiene dos bordes orientados en direcciones opuestas. Para construir la banda de Moebius, basta con suturar esos bordes, volviéndolos en la misma dirección, es decir, efectuando una torsión. De resultas, queda una superficie de una sola cara y un solo borde. En una banda de éstas, el recorrido de la superficie con un trazo en el medio a lo ancho de ella, permite retornar a su punto de partida.

<sup>110</sup> Lorenzer, A. Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo. Buenos aires: Amorrortu 1976 p. 89

<sup>111</sup> Beres, D. Bulletin of the menninger Clinick, 1965. Citado por Lorenzer, 1977 p. 99.

<sup>112</sup> Cfr. Lorenzer, A. El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica. Ed. Cit. p. 101

<sup>113</sup> Cfr. Ibid p. 110

lenguaje (*Sprachverwirrung*). Pero no se trata de una alingüisticidad, sino de una pseudocomunicación o, en términos lorenzerianos, un *lenguaje privado pseudocomunicativo*. Así, se matiza el objeto de la praxis analítica: el inconsciente es lo desfigurado sistemática y lingüísticamente, gracias a los conflictos neuróticos.

#### IV

Tenemos, pues, que la digresión lorenzeriana de símbolo termina por aclarar el hecho de que la comprensión en psicoanálisis no puede limitarse al contexto de una combinatoria de la comprensión lógica y psicológica. Por ello, la propuesta pone énfasis en una más estrecha asociación entre comprensión y acción, la cual se alcanza bajo la premisa de que es en el plano de las representaciones del paciente en el que se mueve esa peculiar comprensión. Pero, ¿cómo se caracterizan estas representaciones?. La respuesta que ofrece Lorenzer es "(...) como realización de relación, como escenificación del modelo de interacción"<sup>114</sup>. De modo que la comprensión psicoanalítica ha de dirigirse hacia el comportamiento del paciente determinado por clisés. A esta comprensión, que implica la participación del paciente y que comprende al médico, le corresponde el adjetivo de escénica.

En este sentido, la terapia analítica "(...) no apunta a otra cosa que a la restauración de los *juegos lingüísticos* escindidos (...) y ocurre al hacer coincidir tres cosas: la escena actual de la situación analítica, la trama vital real del presente y la escena infantil del acontecimiento original (es decir, la del conflicto neurótico). En otras palabras, la reconstrucción lingüística, la cual construye por igual a la acción y a la capacidad de indagación, es una renovación de la interacción"<sup>115</sup>. Recordemos de paso que ya Freud (1914) había indicado que comprendidas las lagunas de la memoria como olvidos por represión, "(...) el analizado no recuerda nada de lo olvidado o reprimido, sino que lo vive de nuevo. No lo reproduce como recuerdo sino como acto (...)"<sup>116</sup>. Vivir algo de nuevo, sin saberlo, requiere de un acto que mezcla una compulsión a repetir una escena traumática infantil con la persona del analista, ayudado de algunos elementos que impone el Proceso Secundario o Principio de Realidad, que atrapa la realidad a través del lenguaje. Los ejemplos freudianos revelan que se trata de actitudes del sujeto en análisis que ofrecen resistencia al ser transformados en recuerdos. En primer lugar la transferencia o reedición de actos primigenios, pero también, por ejemplo, cuando un sujeto elige un objeto erótico o acomete una empresa cualquiera. Así, pues, lo que se repite es "(...) todo lo que ya ha incorporado a su ser partiendo de las fuentes de lo reprimido, sus inhibiciones, sus tendencias, inutilizables y sus rasgos de carácter patológico"<sup>117</sup>. Es decir, sucesos y escenas vividas y reprimidas (olvidadas).

Si esto es así, entonces, ¿ cómo opera el análisis frente a esta tendencia?. Freud expresa que se trata de una confianza puesta en la palabra, puesto que la re-petición, no es ajena a ella; no obstante, está fuera de su tramitación por el habla. Juego de palabras que al

---

<sup>114</sup> Ibid. p. 128

<sup>115</sup> Lorenzer, A. Símbolo, interacción y praxis. Ed. Cit. p. 117. Note el lector que aquí Lorenzer usa el concepto wittgensteiniano de Juego de lenguaje. Para el segundo Wittgenstein, la significatividad del lenguaje estriba en su uso y esto supone un contexto extralingüístico (la situación comunicativa). Así las cosas, el significado se determina pues por el uso en un contexto no lingüístico. Ese entrelazamiento de las actividades lingüísticas y no lingüísticas es llamado por Wittgenstein "Juego de lenguaje". Con esto, se debe considerar qué es lo que un sujeto está haciendo, no sólo su acto de hablar, sino toda la conducta.

<sup>116</sup> Freud, S. Recuerdo, repetición y elaboración. Ed. Cit. T. XII p. 344

<sup>117</sup> Ibid. p. 440

reconocerse como acontecida, repite el sujeto como un trozo de su historia traumática (sin saberlo). Lo que realmente sucede en el paciente es que la fuerza opresora cede, dejando aflorar a la conciencia lo reprimido, pero la fuerza pujante de lo reprimido a su vez cede al adoptar expresiones simbólicas que desfiguran su verdadero contenido. Es así como la tarea del analista consiste, pues, en interpretar los símbolos privados, traduciéndolos a los símbolos sociales ordinarios.

El ejemplo que trae a colación Lorenzer es el caso freudiano de Juanito ("Análisis de la fobia de un niño de cinco años"-1909-). De lo que se trata de hacer en la praxis psicoanalítica es, recordemos, reconocer tres aspectos o escenas que tienen un carácter de equivalencia situativa con el fin de traducir el significado lingüístico privado que repite en el *setting* clínico el paciente. Estas tres escenas, vía la comprensión, son: la escena actual, la escena de transferencia y la escena infantil. Supongamos que un neurótico, Hans, presenta una motivación reprimida que es "odio al padre". Lo que la represión hace, en su segunda fase, es separar esa motivación de los símbolos lingüísticos ordinarios "odio" y "padre". La motivación sepultada mediante esa maniobra en el inconsciente, sigue conservando su fuerza afectiva y teniendo consecuencias en la vida cotidiana del niño, pero no puede hacerse consciente porque no dispone de símbolos lingüísticos necesarios para subir a la conciencia. Cuando la fuerza represiva y la fuerza pujante del efecto reprimido llegan a un compromiso, se inicia la otra fase: ese afecto se hace consciente por medio de una asociación con otros símbolos de los socialmente válidos, por ejemplo, los de "miedo" y "caballo". El enfermo tiene entonces *Miedo a los caballos* y dice "tengo miedo al caballo". Lo reprimido ha logrado salir a la superficie, pero desfiguradamente, con lo cual se engaña al interlocutor y se engaña el enfermo mismo. Cuando el paciente dice "tengo miedo al caballo", en realidad está diciendo "odio a mi padre"; entonces, cuando el enfermo tiene miedo a un caballo, en realidad está teniendo odio a su padre.

El hecho de que *miedo* signifique *odio* y *caballo* signifique *padre* es algo que no pertenece a ningún lenguaje social ordinario. Se trata de una signatura específica (sentido) del caso neurótico en cuestión: es la forma extraña de expresión, que el analista tiene que reconstruir a la forma de nuestro lenguaje familiar, gracias a la equivalencia situativa de las escenas de Hans con el caballo (*situación actual*), con su padre (*situación infantil u original*) y con el analista (*situación de la transferencia*). Con ello se aportan las tres situaciones familiares a la empresa psicoanalítica inmersas en el fenómeno de la Transferencia; y en el curso de la terapia se tratará de unir el afecto reprimido con los símbolos correspondientes, vale decir, los socialmente ordinarios. Este procedimiento, de acuerdo con Lorenzer, es el siguiente<sup>118</sup>:

"(...) *Primer paso operativo* (siguiendo el ejemplo del caballo-padre): el analista advierte que el significado de caballo no es el justo: lo deduce de la conducta.

*Segundo paso operativo*: el analista percibe que el paciente transfiere el miedo al caballo sobre él. Por ende reconoce que:

Analista = caballo

Sobre la base de las siguientes ecuaciones:

Escena con el analista = escena con el caballo en la situación de miedo

Yo del paciente ante el analista = Yo ante el caballo

<sup>118</sup> Cfr. Lorenzer, A. El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica. Ed. Cit. Capítulo. 5.

*Tercer paso operativo:* el analista logra complicar más la situación, completándola ocasionalmente con la ulterior constelación escénica de

Analista = padre

En forma resumida la ecuación sería

Analista = Padre

Analista = Caballo

Por tanto, surge la sospecha de que

Caballo = padre

*Cuarto paso operativo:* debe reconstruir la situación perdida en todo marco significativo mutilado por la represión. La sospecha de caballo = padre se corrobora porque la interpretación hace desaparecer la escena.

Entonces resultará que:

*Escena con el caballo = escena con el padre*

Con lo cual queda claro que

Caballo = Padre

*Quinto paso operativo:* incumbe al analista y al paciente como una conclusión, tan pronto como el yo del paciente haya logrado el acceso pleno e irrestricto al sentido de los símbolos de padre y caballo. Ahora el yo logra hacer avanzar la formación de símbolos descaminada y recogerla de acuerdo con el comportamiento lingüístico habitual resulta:

Caballo = Caballo

Padre = Padre

Analista = Analista

El desplazamiento lingüístico se ha revertido. El lenguaje privado se ha disuelto, se ha llevado el lenguaje del paciente a la congruencia con el lenguaje general<sup>119</sup>.

Descubrir el sentido, el deseo inconsciente; proceder a una lectura del sentido; interpretar; he aquí “lo que hace el psicoanalista” en el marco de la terapia. Analista que, actuando como lector/descifrador de lo que se dice y no se sabe, como el extractor de ideas y pensamientos reprimidos, ayuda sigilosamente a la coincidencia de dos *dialectos*, el personal y el público. Esta tarea del análisis, comparada por Freud con la del arqueólogo, intenta desterrar una verdad impresa en “*otro lugar*” (extranjería interior, al decir del propio Freud), con el objeto de reconocerla o leerla en el síntoma, aquel que se descifra como una inscripción antigua<sup>120</sup>.

Tenemos, entonces, bien trazado el mapa que nos conduce a una divagación a propósito de comprensión en psicoanálisis. *La comprensión lógica* se ocupa de configuraciones irreales del sentido, *la comprensión psicológica* de las comprensiones en el sujeto y *la comprensión escénica* de la interacción de los sujetos con el mundo circundante. Estos modos discurren sobre evidencias en el sujeto, basadas en la comunidad de leyes estructurales lógicas, de patrones de comportamiento psíquico y de las leyes de muestras de interacción, respectivamente. *La Comprensión avanza*, por lo tanto, dentro de un círculo hermenéutico más enriquecido en el que se mueven los avatares de aquella comunidad.

v

<sup>119</sup> Ibid. p. 120-121

<sup>120</sup> El inconsciente es visto por algunos psicoanalistas, como el caso de Octavio Mannoni, como un escritor de jeroglíficos. Esta idea también hace expresar a J. Lacan que el “inconsciente está estructurado como un lenguaje”.

Ya se subrayaba arriba, las dificultades que ofrece el conocimiento del inconsciente en la comprensión lógica y psicológica. Los significados a descubrir aparecían inalcanzables, debido a su excomunió de la comunidad de lenguaje y acción. No obstante, en la comprensión tanto lógica como psicológica, los significados se pueden alcanzar independientemente de la facticidad de ellos, esto es, la pregunta por el sentido es separable de la pregunta por los hechos, conforme a la tesis del Primer Wittgenstein, que reza: “Comprender una proposición quiere decir saber lo que es el caso (lo que ocurre) si es verdadera. (Cabe, pues, comprenderla sin saber si es verdadera). Se la comprende si se comprenden sus partes integrantes” (TLP 4.024)<sup>121</sup>, citado explícitamente por Lorenzer. Hacemos notar, de paso, que según el Wittgenstein del *Tractatus* (1928), el sentido de una proposición es previo a la verdad o falsedad: para que una proposición sea verdadera o falsa debe tener sentido, y podemos conocer el sentido de una proposición sin conocer su referencia, esto es, si es verdadera o no. En cambio, en el caso de la comprensión escénica, no se puede hacer esa separación entre facticidad y significado, puesto que aquí la pregunta por el sentido, no se puede separar de la pregunta por los hechos, con lo cual el problema específico de llegar hasta el significado de los contenidos inconscientes tambalea, por así decir. Se necesita, pues, entablar una relación estrecha entre *praxis* y *comprensión*. Sin embargo, “(...) los contenidos inconscientes, motivadores de la conducta, que deben ser elevados a la conciencia, son productos históricos”<sup>122</sup>. La terapia lleva a la conciencia una situación bajo el ropaje de una escena histórica. Esto significa que “(...) la operación terapéutica, apunta a la reconstrucción de la escena originaria en su significación situacional completa, no mutilada por conductas represivas, y esto, visto a la inversa, significa que apunta a la situación en su despliegue pleno y concreto”<sup>123</sup>. Lingüísticamente hablando, se da una coincidencia entre símbolos y realidad en el suceso original, lo cual se manifiesta en dos aspectos:

Como coincidencia de la realidad experienciada y de los símbolos

Como coincidencia de los símbolos propios con los símbolos del mundo circundante, porque ha desaparecido la privatización de la formación simbólica, resultado de la mutilación de esa formación de los símbolos en el sujeto.

Ahora, justamente la *construcción*, término clave del aparato epistemológico de Freud, por su amplitud con relación a la *interpretación* (*Deutung*), apunta a una escena histórica concreta. Esto es, mientras la interpretación se refiere a un elemento particular del material (v.gr. una idea, un lapsus...), la construcción muestra al analizado un trozo de su biografía (prehistoria) que el médico propone (*Erraten*). Interpretación y construcción, pues, son dos aspectos del trabajo del analista que siempre están en una suerte de constelación-nudo, donde la construcción necesita de la interpretación o desciframiento, para la lectura de los materiales (de las lagunas). De esta manera, si la re-construcción del suceso originario se ha logrado de tal modo que la situación pueda hacerse consciente, la escena actual se volverá translúcida en la Transferencia. Así las cosas, el paciente llega al verdadero significado si, con la ayuda del trabajo anticipado del analista (*Erraten*), logra elevar a la conciencia la *escena original histórica reprimida*, escena que está en la base de todo quehacer infantil sexual; todo ello dentro del marco de la *repetición* que actúa (revive) el paciente en la terapia, y que sirve de premisa para el acto de la rememoración; acción que asiste a su vez al par comunicacional

<sup>121</sup> Wittgenstein, L *Tractatus lógico-philosophicus*. Barcelona: Altaya 1994 p. 55. Así por ejemplo yo puedo comprender el significado de la frase “Cobaka tam”, sin necesidad de saber si el perro está ahí.

<sup>122</sup> Lorenzer, A. *el lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica*. Ed. Cit. P. 150

<sup>123</sup> *Ibid.* p. 167

para que el sujeto-paciente integre su historia. En últimas, se logra un recuerdo –revivido- de expresiones y escenas morados en la vida infantil (lagunas de la memoria como olvidos por represión), y que fueron para el niño vivencias sin posibilidad de comprensión, pero cuya significación sobreviene cuando adquiere la posibilidad de interpretar su sentido con ayuda del Otro en un espacio comunicativo que juega bajo los límites de la autorreflexión.

Tras este proceso de largo andamiaje, se alcanzan los significados verdaderos, y con ellos, la interacción real. Así, pues:

“(…)cuando se construye la escena originaria, se restablece la escena en que el <acaecer de juego> del sujeto dentro de su medio estaba lleno de aquel sentido situacional pleno, no adulterado, que se perdió por obra de los procesos de defensa (represión). Solamente entonces la realidad escénica, la situación del sujeto con sus personas relacionales, podrá ser formulada como situación en un símbolo íntegro. En este punto, la situación se corresponde con la escena, y coinciden símbolo y realidad vivida. El símbolo situacional formado coincide con la escena que rige la percepción y la acción”<sup>124</sup>.

Dicho en términos lingüísticos, hay una coincidencia de la realidad experienciada y los símbolos. La consecuencia de esto es que el lenguaje del individuo ya no es un lenguaje privado, sino que hay comunión entre los de éste y los símbolos generales del mundo, porque se ha eliminado la privatización de la formación de símbolos, causado por procesos de defensa. De esta suerte, al llegar al caso original (siempre infantil), se devela el inconsciente, fin de la cura psicoanalítica, mostrándose la práctica como una re-construcción histórica de la vida del paciente, al reconstruir éste lo que antes se había reconstruido mal y pesaba opresoramente sobre su carácter y a la vez rescatando un episodio de su vida pasada que se había desentrañado de su biografía, un vacío que mutilaba su identidad, y que causaba un engaño a sí y a los demás. **En suma, un acto de autorreflexión en un ambiente artificial de comunicación entre médico y neurótico, lleva a este último a un estado de emancipación de aquellas instancias opresoras que otrora lo dominaban y que se manifestaban a través de figuras del lenguaje privatizadas, uniendo de esta forma conocimiento y praxis.** El fondo de esta teoría abre el paso a una conclusión paralela, a saber: la desfiguración subjetiva es efecto de estructuras objetivas de interacción en los sujetos, es decir, permite explicar cómo cualquier patología es causada por una deformación infantil de la interacción, por lo que luego Lorenzer va a desarrollar una teoría de la socialización, es decir, de la interacción del animalito biológico con su objeto interaccional primario (la madre), cuestión que sobrepasa los límites de la presente exposición, pero que el mismo Lorenzer amplía en su obra “Bases para una teoría materialista de la socialización”.

Tras este recorrido, resulta más fácil comprender la afirmación habermasiana de que el psicoanálisis es una disciplina crítica-hermenéutica, unida a la afirmación lorenzeriana de que su objeto es la suma de formas determinadas de interacción que se revelan en y por el lenguaje. Método y objeto que, íntimamente interconectados ofrecen al paciente la libertad respecto de aquellas cadenas ocultas con las cuales se encuentra atado a su historia. Es así como el psicoanálisis, en su hacer práxico, actúa como un análisis funcional del lenguaje, puesto como una reflexión crítica que disgrega las condiciones de violencia puestas en un sistema de comunicación fracturado.

---

<sup>124</sup> Ibid p. 170

## BIBLIOGRAFÍA

- BELINSKY, J (1985) **El psicoanálisis y los límites de su formalización**. Barcelona: Lumen.
- FREUD, S. (1981) **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva –cuarta edición- 3 tomos // Buenos Aires: Amorrortu 1990. 24 tomos.
- GALENDE, E. (1992) **Historia y repetición: temporalidad subjetiva y actual modernidad**. Buenos Aires: Paidós.
- JAY, MARTIN (1974) **La imaginación dialéctica**. Madrid: Taurus.
- JENSEN, J. (1986) **Teoría crítica del Sujeto: ensayos sobre psicoanálisis y materialismo histórico**. México: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1982) **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus.
- HORKHEIMER, M. (1986) La familia y el autoritarismo. En **La familia**. Barcelona: Península.
- HORKHEIMER, M. (1990) Historia y psicología. En **Teoría Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu.
- LORENZER, A. (1977) **El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica**. Buenos Aires: Amorrortu.
- LORENZER, A. (1986) **Símbolo, interacción y praxis**. México: Siglo XXI.
- LORENZER, A. (1970) **Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo**. Buenos Aires: Amorrortu.
- LORENZER, A. (1976) **Bases para una teoría de la socialización**. Buenos Aires: Amorrortu.
- LORENZER, A. (1976) **Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción**. Buenos Aires: Amorrortu.
- REICH, W. (1970) **Materialismo dialéctico y psicoanálisis**. México: Siglo XXI.
- WITTGENSTEIN, L. (1994) **Tractatus lógico-philosophicus**. Barcelona: Altaya.

# ***INVESTIGACIONES***



ANGELA CAMARGO URIBE

CHRISTIAN HEDERICH MARTÍNEZ<sup>125</sup>ANÁLISIS DE DOS TAREAS DE ACCESO AL LÉXICO<sup>126</sup>

*Las palabras son mágicas.  
 Cuando se presentan  
 uno no puede hacer otra cosa  
 que leerlas  
 (Prinzmetal y cols., 1986)*

**Resumen**

*El artículo reporta los resultados de una experiencia en la cual se intenta aportar evidencia frente al problema de si existe una ruta fonológica indirecta o una ruta visual directa para el acceso al léxico durante la lectura de palabras. Si bien la evidencia indica la existencia de una ruta fonológica, los resultados pueden interpretarse de manera alternativa, proponiendo procesos más complejos para la tarea de acceder al sentido de una palabra.*

**Abstract**

*This paper reports the results of an experience that tried to obtain evidence to solve the problem of whether there is an indirect phonological route or a direct visual route for the lexical access to written words. While the evidence indicates the existence of a phonological route, the results can be interpreted in a different way, postulating more complex processes when the task requires access to the meaning of a word.*

**Palabras claves:**

*Procesamiento verbal, léxico, rutas de acceso léxico, rimas, clases semánticas.*

En culturas escritas, la lectura es una actividad que se aprende desde muy temprano en la vida, lo que permite la construcción de rutinas de procesamiento cognitivo automáticas, fijas y muy rápidas para el reconocimiento de las palabras escritas. Es este proceso el que, en estrecha interacción con aspectos formales (sintácticos), semánticos y pragmáticos del discurso, permite la comprensión de textos.

En el lenguaje de la psicología del procesamiento de la información, la actividad de reconocer palabras corresponde al proceso de acceso al léxico. El acceso al léxico tiene lugar en el momento en que todas las propiedades de una palabra (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) se encuentran disponibles para su tratamiento por el sistema cognitivo (Alvarez, Alameda y Domínguez, 1999). Para lograr esto<sup>127</sup>, el sistema

<sup>125</sup> Profesores Universidad Pedagógica Nacional

<sup>126</sup> El presente artículo retoma algunos resultados del proyecto de investigación “Estilo cognitivo y lectura de palabras”, realizado por los autores como requisito para ascenso en el escalafón. Sin embargo, ese proyecto de investigación no tiene como tema principal el que este trabajo pretende desarrollar.

<sup>127</sup> Hablamos aquí del caso en que la lectura de una palabra se realiza aisladamente, es decir cuando la palabra no se encuentra inserta en un enunciado que hace parte de un texto.

necesita, de un estímulo perceptivo inicial a partir del cual el conocimiento que se posee sobre la palabra se recupere de la memoria de largo plazo (MLP) y se active en la memoria de trabajo (MCP). Es decir, se requiere de un código de acceso.

En el caso específico del reconocimiento de palabras escritas, podría pensarse que este código de acceso estaría conformado por algunas características ortográficas de la palabra. El uso de códigos de acceso de tipo fonológico sería aquí innecesario. Ciertamente, no habría justificación inmediata para la necesidad de utilizar propiedades fonológicas de las palabras para acceder a ellas durante la lectura, si se tiene en cuenta que ésta es una actividad cuya esencia es la construcción de sentido a partir de información perceptual visual.

Curiosamente, los modelos psicolingüísticos que se han construido para describir el proceso de acceso al léxico durante la lectura, más que dividirse entre aquellos que consideran el acceso fonológico innecesario y aquellos que lo consideran posible, se dividen entre aquellos que lo consideran absolutamente necesario y aquellos que lo consideran optativo.

En efecto, un buen número de modelos psicolingüísticos de reconocimiento de palabras proponen la hipótesis de que, a fin de acceder a una palabra escrita, es absolutamente necesario acceder primero a su representación fonológica, (Coltheart, 1978; McCusker, Hillinger y Bias, 1981). De acuerdo con esta hipótesis, la recodificación fonológica de la información visual (la ortografía de la palabra), mediante la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema, es un paso previo obligatorio para acceder al resto de propiedades de la palabra, incluido su significado.

Los investigadores en favor de esta propuesta plantean que es necesario construir modelos de acceso léxico generales, es decir, que puedan explicar el reconocimiento de palabras tanto habladas como escritas. Con este propósito, intentan encontrar un código de acceso común tanto para la lectura como para la audición de palabras. Según estos investigadores, dicho código sería la representación fonológica de las palabras. Apoyando esta línea de ideas, se encuentra el argumento de que el reconocimiento auditivo de palabras es un proceso bastante más universal que el reconocimiento visual (existen lenguas sin sistema de escritura) y que, siendo la lectura una habilidad que se aprende con posterioridad al desarrollo del lenguaje hablado, el procesamiento de información escrita sería, así mismo, un proceso que depende del procesamiento auditivo de las palabras (Belinchón y otros, 1992).

Por su parte, otros modelos de acceso al léxico proponen una hipótesis alternativa. Autores como Forster (1979), entre otros, han propuesto que el acceso léxico durante la lectura de palabras sigue dos rutas posibles: una ruta directa de reconocimiento de rasgos visuales y letras, y otra ruta indirecta, en donde, una vez reconocido el código ortográfico, éste se recodifica fonológicamente para que las siguientes operaciones de reconocimiento puedan darse. A la primera ruta se le llama ruta visual y a la segunda ruta fonológica. (Rubenstein, 1971, Meyer, Schvaneveldt y Ruddy, 1974).

De acuerdo con esta hipótesis llamada "de ruta dual", la vía fonológica sería una alternativa posible, pero no obligatoria, para la identificación de palabras escritas. La elección de esta ruta estaría determinada por factores relativos a la naturaleza de la información por procesar. Es común encontrar, por ejemplo, que las palabras con ortografía irregular tardan más en ser reconocidas que las palabras con ortografía regular. Este hecho se explica postulando que,

en el caso de las palabras ortográficamente irregulares, se utilizaría la ruta fonológica con la aplicación de la operación extra de conversión grafémico-fonémica. (Perfetti y Hogaboan, 1975; Baron y Strawson, 1976), mientras que en el caso de palabras con ortografía regular la ruta visual directa sería suficiente. Además de la irregularidad ortográfica, la selección opcional de una u otra ruta se ha asociado con el grado de familiaridad que se tenga con la palabra que se está leyendo. Se ha postulado que las palabras de mayor frecuencia, o más familiares para el lector, tienden a reconocerse por la ruta visual y las de menor frecuencia, o desconocidas, por la ruta fonológica (Seidenberg et al., 1984).

De acuerdo con la evidencia anotada arriba, la ruta visual directa sería la usada “por defecto” por el sistema y la ruta fonológica indirecta sería utilizada en los casos en los que el sistema encuentra dificultades para la ubicación de la secuencia gráfica en el diccionario mental.

Si bien la hipótesis de la ruta única o de recodificación fonológica parece bastante potente atendiendo a su generalidad, que incluso podría apoyarse en argumentos de tipo biológico (el carácter innato del aprendizaje de los sistemas lingüísticos orales), la hipótesis de la ruta dual resulta considerablemente razonable, en tanto explicaría evidencia experimental importante.

Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo a lo anteriormente expuesto, la discusión acerca de las rutas que permiten el acceso al significado de las palabras estaría reducida entonces a la postulación de una ruta visual directa para explicar el acceso al léxico de ciertas palabras. Dependiendo de si se logra encontrar o no evidencia sobre la existencia de esta ruta, la balanza se inclinaría a favor de una u otra hipótesis.

Con miras a aportar evidencia en este sentido, el presente artículo reporta los resultados de la aplicación de dos tareas de decisión léxica en las que se intenta aislar dos procesos posibles durante el acceso al léxico: el acceso a la representación fonológica de la palabra y el acceso a la representación semántica de la misma.

Un grupo de 25 estudiantes, de ambos sexos, estudiantes de grado 8o. del Instituto Pedagógico Nacional de la ciudad de Bogotá, Colombia, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años constituyó nuestra muestra de sujetos de investigación.

Estos estudiantes llevaron dos tareas de acceso al léxico que pasaremos a explicar a continuación.

### ***Las tareas de acceso al léxico***

Regularmente, un proceso cognitivo como el reconocimiento de palabras se observa experimentalmente mediante la medición de la eficacia operativa del mismo, la cual posee como indicadores básicos la velocidad y la precisión en la respuesta a una tarea de reconocimiento dada (De Vega y Cuetos, 1999). En el contexto de las investigaciones psicolingüísticas esta observación se lleva a cabo mediante el diseño de **tareas de decisión léxica** (TDL). Una tarea de decisión léxica consiste en presentar al sujeto un estímulo y éste tiene que decidir algo sobre la secuencia presentada (si es una palabra o no, si es una palabra de cierta forma o no, etc.). Para ello debe presionar palancas o botones de “sí” o “no”. Se suele registrar el tiempo de reacción y los errores cometidos. El primer dato permite

deducir la velocidad y el segundo la precisión en la respuesta (Álvarez, Alameda y Domínguez, 1999) <sup>128</sup>.

Las tareas diseñadas para la experiencia que aquí reportamos están basadas en la prueba de emparejamiento físico y nominal de letras o palabras, diseñada por Posner (Posner et al., 1969, citado por Mayer, 1985) y utilizada, entre otros autores, por Kleinman (1975) para identificar rutas privilegiadas en el acceso léxico. Kleinman (1975) realizó un experimento en donde los sujetos tenían que resolver dos tipos de tareas: En la primera, tenían que decidir si dos palabras estímulo tenían significados parecidos, y en la segunda, tenían que decidir si dos palabras rimaban. Mientras realizaban estas dos tareas, los sujetos iban repitiendo, en voz alta, una secuencia de números que escuchaban por auriculares. En el experimento se registraban niveles de corrección de las respuestas de los sujetos <sup>129</sup>.

El procedimiento general consiste en presentar al sujeto parejas de palabras en una pantalla de computador y pedirle que presione el botón “sí” o el “no” de acuerdo con ciertas instrucciones iniciales. En la primera tarea (la de rimas), el sujeto debe decidir si las dos palabras riman (por ejemplo: rodillo-tornillo); en la segunda (la de clases semánticas), el sujeto debe decidir si las palabras aluden a elementos de la misma clase (por ejemplo: caballo-conejo).

Dado que el proceso que se intenta observar indirectamente, es decir, el proceso de acceso al léxico, es una tarea bastante sensible a factores de diversa índole tales como la longitud de la palabra, la familiaridad del sujeto con la misma, etc., la selección de los ítems intentó controlar la mayor cantidad posible de los factores identificados como intervinientes en el proceso. Se intentó, en consecuencia, homogeneizar la muestra de palabras de acuerdo con: su longitud (no menos de tres y no más de cuatro sílabas), la familiaridad de las mismas (palabras de uso cotidiano para los sujetos de la muestra) y nivel de concreción de los significados (se evitaron palabras referidas a entidades abstractas).

De estas manera, se eligieron 40 parejas de palabras: las primeras 20, examinaban la tarea de rimas, las segundas 20, la tarea de clases semánticas. Dentro de cada uno de estos grupos los 20 ítems se distribuyeron de acuerdo con: si las parejas de palabras rimaban o no rimaban y si pertenecían a la misma clase o no. Así, dentro de cada tarea pueden distinguirse: 5 parejas de palabras que riman y pertenecen a la misma clase (respuesta afirmativa en las dos tareas); 5 parejas que riman pero no pertenecen a la misma clase (respuesta afirmativa en rimas y negativa en clases); 5 parejas que no riman y sí pertenecen a la misma clase (respuesta negativa en rimas y afirmativa en clases) y 5 parejas que no riman y no pertenecen a la misma clase (respuesta negativa en los dos casos).

---

<sup>128</sup> Por lo regular, los estímulos se presentan en una pantalla de computador, por lo cual la interfase corresponde a un teclado o a una palanca de “joystick”. El programa donde ha sido diseñada la tarea permite el registro automático de respuestas y tiempo de reacción.

<sup>129</sup> Los sujetos se equivocaban con más frecuencia en los juicios sobre rimas que en los juicios sobre parecido semántico.

Tabla 1: Ítems de las tareas

TAREA DE RIMAS			TAREA DE CLASES		
Cod	P1	P2	Cod	P1	P2
R01	tapete	alfombra	C01	tomate	alicate
R02	bolsillo	amarillo	C02	remolacha	arracacha
R03	mercurio	anturio	C03	triángulo	círculo
R04	girasol	armario	C04	planeta	cometa
R05	bolero	balada	C05	pantalón	dormilón
R06	patineta	bicicleta	C06	panadería	droguería
R07	esfero <sup>130</sup>	ventana	C07	manzana	durazno
R08	chaqueta	camiseta	C08	diamante	elefante
R09	carretera	carrilera	C09	antena	espejo
R10	cerveza	cabeza	C10	cultivo	huerta
R11	pimentón	conductor	C11	teclado	manguera
R12	zorrillo	conejo	C12	buseta <sup>131</sup>	martillo
R13	llavero	corazón	C13	sombrilla	montaña
R14	coliseo	estadio	C14	madera	nevera
R15	pradera	ladera	C15	tortuga	oruga
R16	galleta	magnolia	C16	palmada	patada
R17	tornillo	pocillo	C17	tijeras	repollo
R18	florero	sombrero	C18	mojarra	róbalo
R19	licuadora	lavadora	C19	tornado	sentado
R20	pantufila	zapato	C20	cuchillo	tenedor

Las parejas de palabras en el orden en que fueron presentadas para cada tarea se muestran en la tabla 1. Cada ítem se presenta con un código, consistente en una letra y un número de dos dígitos: La letra recuerda la tarea solicitada (R:rimas, C:clases), y el número hace referencia al orden de presentación (desde 01 hasta 20). En adelante nos referiremos a este código para identificar los ítems específicos.

## **Análisis cognitivo de las tareas**

### **Tarea de rimas**

Desde una perspectiva lingüística, la rima es la repetición o coincidencia sonora que se da al final entre dos o más secuencias verbales, a partir de la última vocal acentuada. Cuando la igualdad sonora engloba a todos los sonidos - tanto vocálicos como consonánticos - se dice que la rima es **consonante**. En cambio, cuando la igualdad sonora se circunscribe a los sonidos vocálicos se habla de rima **asonante**. Esta distinción básica entre los tipos de rima

<sup>130</sup> Colombianismo de bolígrafo

<sup>131</sup> Colombianismo para referirse a cierto tipo de autobús.

formaliza niveles de similitud fonética entre dos expresiones. La rima consonántica produce efectos sonoros más coincidentes que la rima asonántica.

En el caso de esta tarea concreta, la instrucción dada a cada sujeto no especificaba el tipo de rima que se debía usar para la comparación, por lo cual se supone que el sujeto asume como parámetro de decisión la rima consonántica, cuyo sentido es el más conocido y manejado en contextos no especializados. Por supuesto, no se espera que el sujeto sea capaz de explicar técnicamente el hecho; pero, en la medida en que el fenómeno de la rima es naturalmente aprendido y su noción se utiliza cotidianamente, sí se espera que no haya problemas en la comprensión de la naturaleza de la tarea.

Una secuencia objetiva de acciones cognitivas para la resolución de la tarea de rimas podría ser la que sigue:

- El sistema registra en la memoria de corto plazo (MCP) la secuencia de letras que componen la primera palabra estímulo (ítem léxico de la izquierda de la pantalla).
- Se aplican las reglas de conversión grafema-fonema, que convierten cada letra en el fonema que corresponde de acuerdo con el sistema ortográfico del español. Este proceso tiene como resultado el acceso a la forma fonológica de la primera palabra.
- El sistema registra en la MCP la secuencia de letras que componen la segunda palabra estímulo (ítem léxico de la derecha de la pantalla).
- Se aplican las reglas de conversión grafema-fonema, que convierten cada letra en el fonema correspondiente de acuerdo con el sistema ortográfico del español. Este proceso produce como resultado la forma fonológica de la segunda palabra.
- El sistema lleva a cabo la comparación entre las dos formas fonológicas que tiene a su disposición y estima el nivel de similitud fonológica entre ellas, respecto de un umbral específico que para el caso de la tarea de rima. En este proceso, es probable que sectores diferentes de las formas fonológicas de las palabras posean diversos “pesos” relativos al criterio de comparación. Es de suponer, por ejemplo, que la similitud entre las últimas partes de las palabras (después del acento) posean mayor relevancia para la decisión en cuestión. El resultado permite que el sistema tome una decisión afirmativa o negativa frente a la pregunta de si las palabras riman o no.
- Finalmente, la decisión permite ejecutar la rutina de respuesta que ha sido automatizada previamente. Es decir, presionar el botón del “sí” o del “no” de acuerdo con el proceso anterior.

Es importante anotar aquí que este no es el único algoritmo de procesamiento posible para la resolución de la tarea cognitiva. Podría considerarse por ejemplo que el sistema accediera y asimilara en la MCP las formas visuales de las palabras, para después proceder a decodificarlas fonológicamente. Este proceso es perfectamente factible a las capacidades del sistema cognitivo humano, y podría ser considerablemente más veloz.

### **Tarea de clases semánticas**

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, la tarea de decisión de clases semánticas alude al establecimiento de relaciones de sentido siempre presentes en la estructura léxica de una lengua. El sentido de una expresión es, simplemente, el conjunto de relaciones semánticas (de sentido) que se mantienen entre dicha expresión y otra cualquiera. Entre las

muchas relaciones de sentido que dos ítems léxicos pueden guardar entre sí, está la de pertenencia a la misma clase o campo semántico. Si asumimos una definición clásica desde la lógica, dos palabras pertenecen a la misma clase si el sentido de ambas “entraña” una tercera que denota la clase natural a la que pertenecen las dos. La relación de entrañamiento, originalmente desarrollada para la lógica de predicados, se utiliza aquí en su aplicación más general para especificar una relación de inclusión del sentido de una palabra dentro de otra. Así por ejemplo, si el sentido de “gato” entraña “animal” y el sentido de “perro” también lo hace, es posible afirmar que las palabras “perro” y “gato” pertenecen a la misma clase semántica.

Básicamente, lo que la tarea está pidiendo es que el sujeto identifique para las dos palabras estímulo una tercera palabra que sea parte del sentido de ambas. Por supuesto, y desde una perspectiva lógica general, siempre es posible encontrar una categoría o clase semántica que abarque dos términos, cualesquiera que estos sean. Acudimos entonces a la noción de clase natural. Para la semántica contemporánea de corte cognitivo, todo rótulo lingüístico (las palabras) se construye a través de categorías cognitivas. Es decir, que las unidades lingüísticas son tipos de categorías cognitivas construidas por los individuos a partir de la experiencia cotidiana, que es la que permite la construcción de las llamadas clases naturales (categorías cuyos miembros comparten la misma esencia). Así, dos términos pertenecen a la misma clase natural (o clase semántica) en la medida en que la experiencia del sujeto haya construido una categoría supraordinada que abarque a los dos. Las clases naturales presentan efectos prototípicos: hay un miembro de la clase que se constituye en el prototipo o punto de referencia desde el cual los demás miembros de la clase son categorizados. Puede hablarse incluso de grados o niveles de prototipicidad (algunos miembros de la clase natural son más prototípicos que otros; por ejemplo “paloma” es más prototípico para la clase natural “aves” que “avestruz” o “pingüino”). Entre más prototípica es una categoría, más rápidamente es reconocida como miembro de la clase natural, es más rápidamente aprendida (por los niños) y es mencionada de primeras cuando se pide que se enumeren miembros de una clase natural.

En vista de todo lo anterior, suponemos que en esta tarea de decisión léxica, los sujetos acudirán tanto a su sistema léxico, organizado de acuerdo a relaciones de sentido, como a su sistema cognitivo en el cual el mundo ha sido categorizado por medio de clases naturales. Este conocimiento experiencial, categorizado mediante rótulos lingüísticos, es del que echará mano el sujeto para tomar decisiones frente a la tarea.

El análisis objetivo de la tarea de clases semánticas podría describirse como sigue:

- El sistema registra en la MCP la información grafémica correspondiente a la primera palabra estímulo (ítem léxico de la izquierda).
- Si el código de acceso privilegiado por el sistema es de tipo visual, esta información se toma como base para acceder directamente al significado de la palabra. Si, por el contrario, la ruta de acceso es de tipo fonológico, previo al acceso léxico se aplican reglas de conversión grafema-fonema, y posteriormente accede al significado de la palabra.
- El sistema registra en la MCP la información grafémica correspondiente a la segunda palabra estímulo (ítem léxico de la derecha).
- Como en el caso de la primera palabra, si el código de acceso privilegiado por el sistema es de tipo visual, esta información se toma como base para acceder al significado de la

palabra. De nuevo, si la ruta de acceso es de tipo fonológico, previo al acceso léxico se aplican reglas de conversión grafema-fonema.

- Los dos significados son comparados con respecto de las categorías cognitivas supraordinadas que los componen. Si alguna de estas categorías es compartida por ambos significados, el sistema toma una decisión afirmativa. Si ninguna de las categorías supraordinadas son compartidas por los dos significados, la decisión es negativa.
- El sistema ejecuta la rutina de respuesta correspondiente al resultado del proceso anterior.

De forma similar a lo que acontece para la tarea de rimas, es probable que esta secuencia operativa presente variaciones. Puede suponerse, por ejemplo, que el sujeto comience la tarea de identificar clases naturales (categorías supraordinadas) en el momento en que accede a la primera de las dos palabras estímulo, y que la lectura de la segunda incluya un juicio respecto de la pertenencia a la clase semántica ya identificada.

Como puede observarse, a pesar de que los dos tareas suponen operaciones de acceso léxico a la MLP y tratamiento de la información en la MCP para la comparación y la toma de decisiones, los procesos varían considerablemente de una tarea a otra, tanto en el tipo de operaciones que se llevan a cabo como en el tipo de información que se procesa para cumplir el objetivo<sup>132</sup>. Esto es posible y es lo que deseamos que suceda en las condiciones experimentales diseñadas.

Las tareas de la prueba son intentos por aislar experimentalmente y llevar a la conciencia procesos que ocurren simultánea e inconscientemente durante la lectura. No pretendemos haber llegado al esquema ideal de control de variables en el que cada proceso se ejecuta en independencia del otro, lo cual es teórica y prácticamente imposible. Sin embargo, si consideramos haber interpuesto una cierta distancia entre los procesos de acceso fonológico y semántico que nos ayuda al examen y caracterización de cada uno de ellos.

### ***Hipótesis de trabajo***

Recordemos en este punto que nuestro objetivo es la exploración de la posibilidad de encontrar índices de la existencia de una ruta visual directa para el reconocimiento de palabras. Con esto en mente, el razonamiento que conduciría a la confirmación de la existencia de esta ruta sería el siguiente.

- Si los tiempos de reacción para la tarea de rimas son significativamente similares a los tiempos de reacción de la tarea de clases semánticas, supondremos que los sujetos estarán utilizando una ruta de acceso directo en cada caso, lo cual implicaría la existencia de una ruta visual directa usada en el caso en que se necesite, es decir, en la tarea de clases.
- Si, por el contrario, los sujetos se demoran significativamente más en la tarea de clases que en la tarea de rimas, supondremos que la ruta fonológica indirecta fue usada para realizar la tarea de clases, en un momento en que, de acuerdo con la tarea esto no habría

---

<sup>132</sup>Lo que indica esta diferencias es que una actividad aparentemente tan simple como la del tratamiento de palabras de una lengua implica un nivel de complejidad cognitiva considerable



sido necesario, es decir, que se estaría encontrando evidencia a favor de la hipótesis de una ruta única de tipo fonológico.

## Resultados

### Los tiempos de latencia

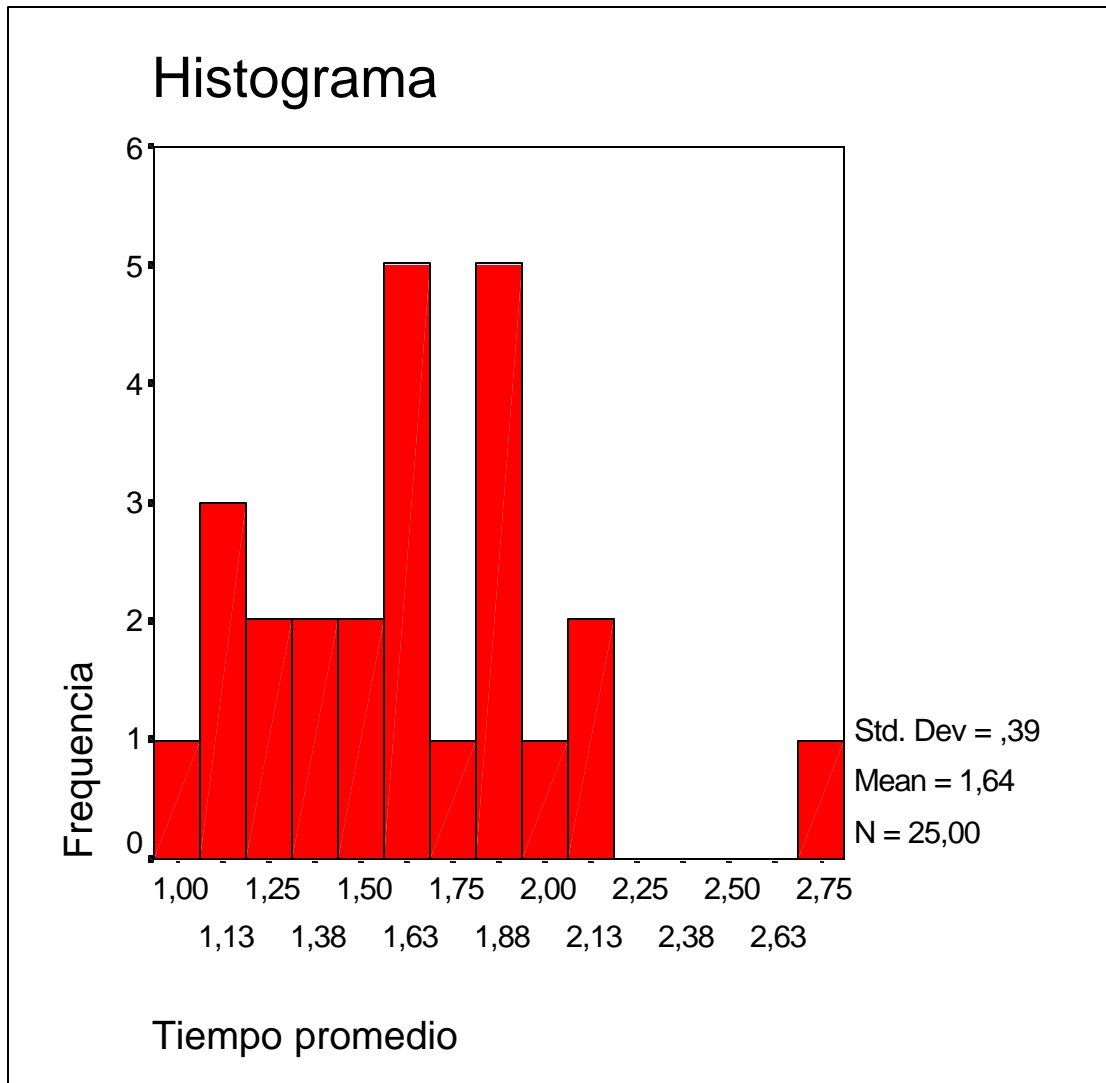
En términos generales, el examen de los tiempos de latencia de respuesta frente a una tarea cognitiva es básico en la determinación del proceso cognitivo seguido por el sistema en cada tarea. En general, se considera que mayores tiempos de latencia son indicadores de un proceso cognitivo más complejo en el sentido de mayor número de procesos involucrados en el procesamiento.

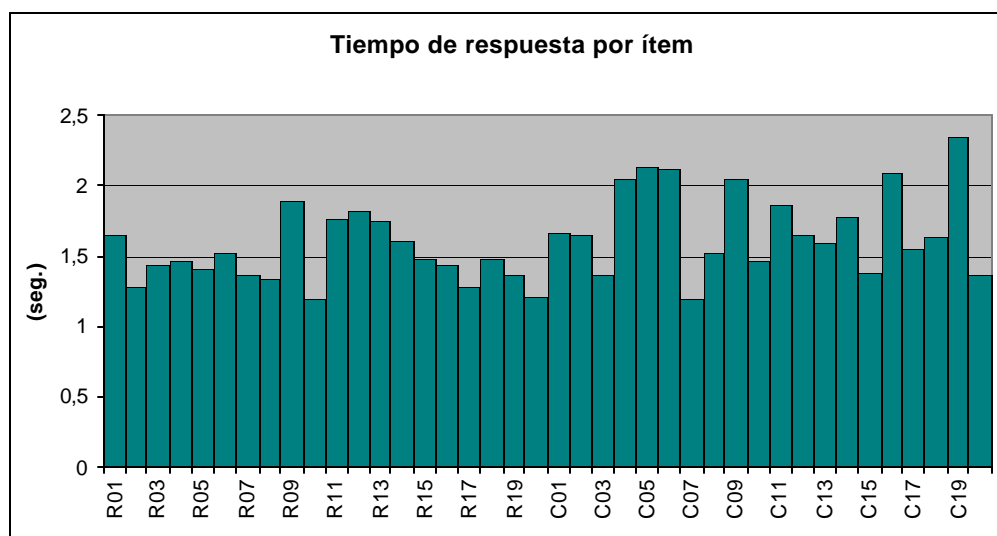
Un punto tiene especial importancia: en la medida en que no disponemos de un modelo que incorpore el error a la predicción del tiempo de latencia, los casos en los que hubo respuestas erróneas fueron eliminados de los cálculos generales de los tiempos promedios de respuesta.

La gráfica 1 presenta el histograma de frecuencias del tiempo promedio para la resolución de los 40 ítems de la prueba en los 25 sujetos examinados. En términos generales, los sujetos de la prueba se toman en promedio 1.64 segundos para resolver cada ítem. Cabe observar un caso particular, el de Carolina, cuyo tiempo promedio en la resolución de los ítems es considerablemente mayor que el de sus compañeros (2.74 seg.). Desde el punto de vista estadístico este es un caso extremo.

Por su parte, el examen de los tiempos medios por ítem muestra gran variabilidad: los promedios de los tiempos de latencia de respuesta en nuestra muestra, frente a cada uno de los 40 ítems incluidos en el experimento, van desde 1.20 segundos en el caso de los ítems más rápidamente resueltos (ítems R10 y C07), hasta 2.35 seg. en el caso del ítem que demandó mayor tiempo (ítem. C19). Esto significa que el tiempo de procesamiento para la comparación de dos palabras puede duplicarse, dependiendo de diferentes factores. En lo que sigue, examinaremos algunos de los factores que mejor explican esta diferencia de velocidad en la respuesta.

### Gráfica 1: Tiempos por sujeto



**Gráfica 2: Tiempos por ítem**

El ítem de mayor tiempo de respuesta fue el C19 (ítem de clases, tornado-sentado) que tomó en promedio 2.35 segundos y, en orden decreciente, cinco ítems de similitud de clase C05 (pantalón-dormilón, 2.14 seg.), C06 (panadería-droguería), C16 (palmada-patada), el ítem C04 (planeta-cometa) y C09 (antena-espejo). En sexto lugar aparece el primer ítem de rimas: R09 (carretera-carrilera).

En el extremo contrario, los ítems de menor tiempo de respuesta promedio son R10 (ítem de rima: cerveza-cabeza, 1.20 seg) y C07 (de clase: manzana-durazno, 1.20 seg). Le siguen cinco ítems de rima (R20, R02, R17, R08 y R07).

Excepto por el ítem de rimas R09 (carretera-carrilera) los ítems de respuesta más lenta corresponden a la tarea de clases semánticas. En contraste, excepto por el ítem de clases C07 (manzana-durazno), el grupo de ítems de respuesta más rápida corresponden a la tarea de rimas. Estos resultados estarían en consonancia con la hipótesis de una mayor velocidad general de respuesta en la tarea de rimas que en la tarea de clases semánticas y corroboran apreciaciones anteriores sobre el hecho de que el acceso a la forma fonológica de la palabra podría ser más rápido o formar parte del acceso al significado de la misma.

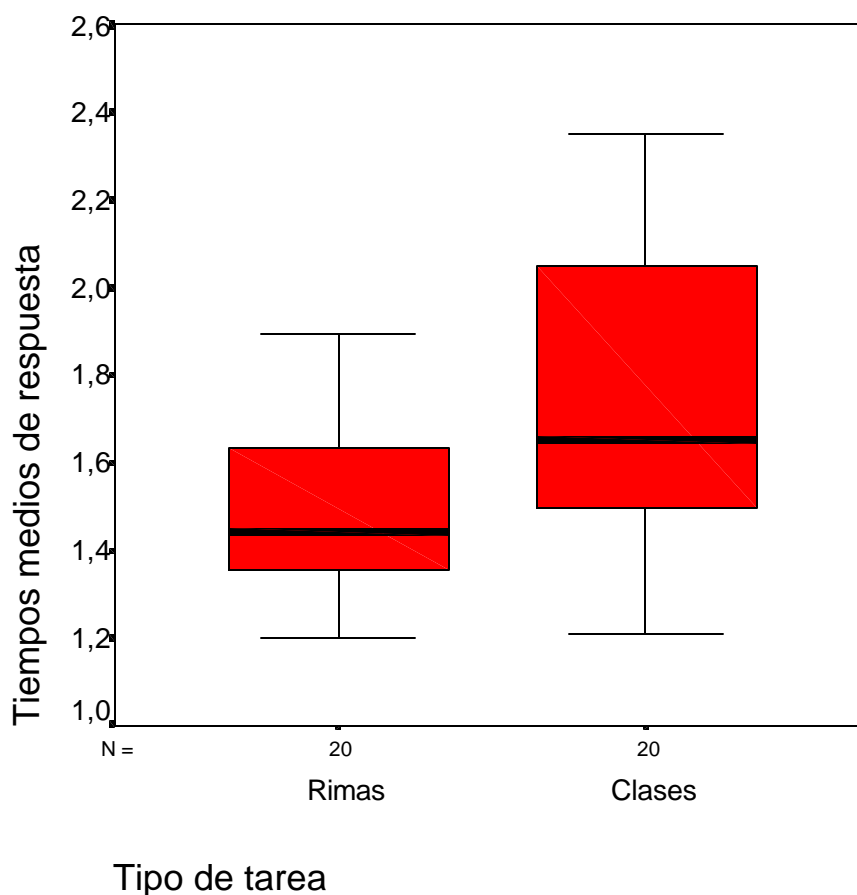
Al respecto del ítem atípico de rimas R09 (carretera-carrilera), su mayor lentitud de respuesta podría tener que ver con la longitud de la palabra (véase explicación sobre la influencia de la longitud de la palabra en la velocidad de acceso a la misma) y del ítem atípico C07 (manzana-durazno), su mayor rapidez de respuesta puede tener que ver tanto con la familiaridad de las dos palabras como con la familiaridad de la clases natural que las abarca (frutas).

Como se recordará, de acuerdo con nuestras hipótesis, los ítems de rimas pueden ser más rápidamente procesados (lo que significa que presentarán menores tiempos de latencia de respuesta) que los ítems de similitud de clase.

Los resultados apoyan nuestras hipótesis (véase gráfica 3). En promedio, los ítems que requieren la decisión de similitud semántica toman un mayor tiempo de respuesta (1.7255 segundos), que aquellos que solo requieren de la similitud fonética (1.4885 seg.). La diferencia entre los dos promedios es de 0.2370 segundos, diferencia que resulta estadísticamente significativa en una prueba “t” ( $t=2.82$ , sig. bilateral = 0.008).

La diferencia entre los dos tipos de ítems, desde la perspectiva del análisis objetivo de tareas, es que los ítems de similitud de rima no requieren, en sentido estricto, el acceso a la memoria semántica de largo plazo, mientras que los de similitud semántica sí lo requieren. Así, en el supuesto de que, a excepción del acceso semántico, en los dos tipos de ítems se mantengan los mismos procesos, este resultado indicaría que las 2.37 décimas de segundo adicionales serían las requeridas para el acceso semántico. Sin embargo, aunque tal supuesto no puede mantenerse con total certeza, sí debe aceptarse, por el momento, un mayor procesamiento (o más complejo) en los ítems de similitud semántica, directamente relacionado con la necesidad del acceso a la memoria semántica de largo plazo.

**Gráfica 3: Tiempos por tipo de tarea**<sup>133</sup>



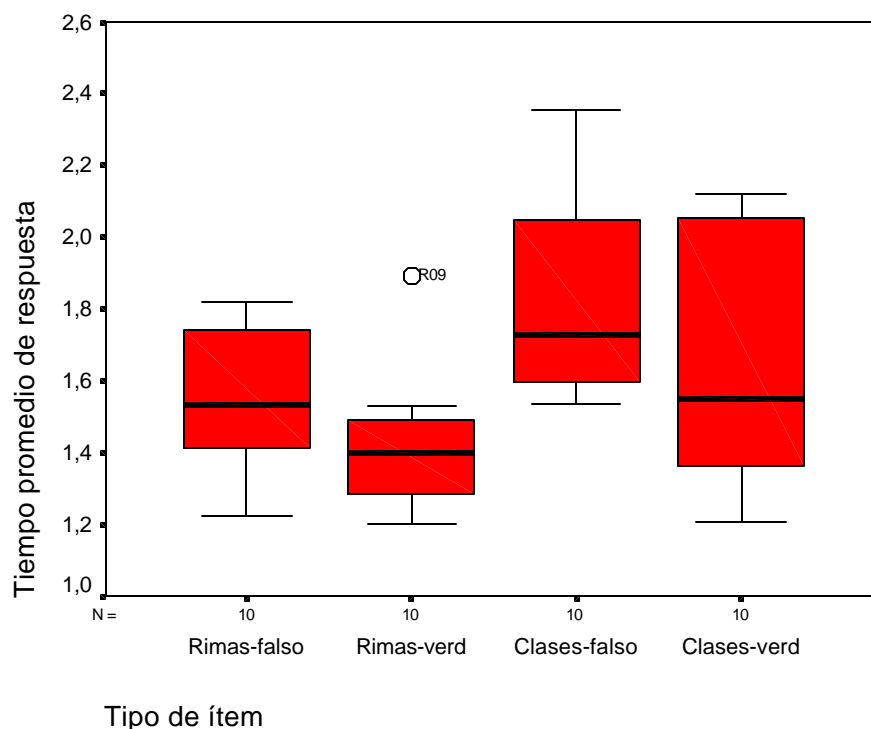
<sup>133</sup> <sup>133</sup> Los diagramas de cajas muestran información general sobre la mediana, los cuartiles y los valores atípicos y extremos. La caja representa el rango intercuartil que contiene el 50% de los valores. Las líneas que extienden la caja llegan a los valores más bajos y más altos, excluyendo los casos atípicos (casos entre 1.5 y 3 longitudes de la caja por encima o por debajo) y extremos (casos por encima de 3 longitudes de la caja). La línea gruesa al interior de la caja representa la mediana.

En síntesis, se observa que los tiempos de latencia son mayores en el emparejamiento de clases que en el emparejamiento fonético. Esto podría implicar la diferencia presente en la necesidad de acceso a la MLP semántica presente en las tareas de emparejamiento semántico, pero no necesarias en las tareas de emparejamiento fonético, en donde solo se requiere acceso a la MLP para la decodificación fonética. En este sentido, los resultados apoyan cualquiera de las dos siguientes hipótesis: 1] el acceso fonético a MLP resulta más rápido que el acceso semántico a MLP, y/o que 2] el acceso fonético es apenas una parte del proceso del acceso a la información semántica. Discutiremos esto más adelante.

En cuanto al contraste entre los tiempos promedios de respuesta en ítems de respuesta afirmativa y negativa. En general, es observable una leve diferencia en los tiempos promedios para estos dos grupos de ítems: mientras que los ítems de respuesta negativa toman en promedio 1.68 seg., los de respuesta afirmativa toman 1.53 seg. Esta diferencia es leve y solo alcanza a mostrar significancia en un prueba t unilateral ( $t=1.705$ , sig. bilateral=0.096).

El examen simultáneo de las dos variables consideradas en la caracterización de los ítems de la prueba sobre el tiempo promedio de latencia de respuesta muestra una fuerte influencia del tipo de tarea (de rimas o de clase) sobre el tiempo promedio y una influencia leve pero observable del tipo de respuesta (verdadero o falso) sobre el tiempo. Los datos se presentan en la siguiente gráfica (gráfica 4) y muestran una diferencia de 0.117 seg. entre las negaciones y las afirmaciones de rimas y de 0.187 entre las de clase. Estas diferencias, dado ya el escaso tamaño de la muestra de ítems no son significativas en ninguno de los dos tipos de ítems (en rimas,  $t=1.33$  sig=0.199; en clases  $t=1.34$  sig=0.197).

**Gráfica 4: Tiempos por tipo de respuesta y tipo de tarea**



En conclusión, los ítems que requieren respuestas afirmativas son procesados de forma ligeramente más rápida que aquellos que requieren respuestas negativas, ya sea que estos sean de rimas o de clases. Los resultados, sin embargo, no son concluyentes por la moderada significancia observada. Si se confirmara un resultado en este sentido, esto podría ser explicado desde una óptica chomskiana transformacional (valor afirmativo predeterminado en el sistema, y necesidad de proceso adicional en el caso en que se haya concluido el valor negativo (falso) de la proposición).

El examen de la interacción entre la respuesta (afirmativa o negativa) y la clase de la tarea (de similitud fonética o semántica) muestra que, aunque ambos efectos contribuyen en alguna medida a explicar parte importante de la variabilidad (y en particular el que el ítem sea de rimas o de clases), no hay un efecto atribuible a la interacción entre estos dos factores (véanse los resultados del análisis de varianza en la tabla 2 ). Ello significa que el proceso cognitivo adicional implicado en la negación de una proposición afirmativa opera de forma similar, bien sea que esta proposición se refiera a una similitud fonética o bien sea que esta se refiera a una similitud semántica. Esto es, virtualmente, un indicador de que tal proceso se efectúa como parte de una rutina de decisión y ejecución motriz de la respuesta que resulta común a los dos tipos de ítem: la rutina de decisión del valor de verdad de la proposición evaluada, sea esta cual fuere<sup>134</sup>.

**Tabla 2: Análisis de varianza interacción entre tipo de tarea y tipo de respuesta**

ANOVA<sup>a,b</sup>

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Promedios de latencia	Main Effects	(Combined)	,793	2	,396	5,836	,006
		fon-cla	,562	1	,562	8,271	,007
		RESPUESTA	,231	1	,231	3,402	,073
	2-Way Interactions	fon-cla * RESPUESTA	1,225E-02	1	1,225E-02	,180	,674
	Model		,805	3	,268	3,951	,016
	Residual		2,445	36	6,791E-02		
	Total		3,250	39	8,333E-02		

a. Promedios de latencia by fon-cla, RESPUESTA

b. All effects entered simultaneously

## Discusión de resultados

Hasta el momento, hemos realizado un estudio detallado de los resultados de las tareas en lo que corresponde a los tiempos de latencia de respuesta observados. Contrastaremos aquí estos resultados con la hipótesis y haremos comentarios adicionales sobre lo encontrado.

<sup>134</sup> En términos de la lógica proposicional, hablamos acá de la asignación del valor de verdad de la proposición, o de la aplicación de la “función de verdad” definida en el desarrollo *semántico* de la lógica. La “semántica”, en este contexto formal, no se refiere al uso que hemos venido dándole al término, el cual hace referencia al significado del símbolo. Por esta razón, para evitar confusiones, evitaremos hablar de semántica de la lógica, restringiendo el uso de lo “semántico” al convencional en la lingüística.

La segunda alternativa de la hipótesis que postulamos se vio verificada por los resultados de la prueba. En ella planteábamos que el tiempo requerido para la ejecución de la tarea de rimas iba a ser menor que el tiempo necesario para realizar la tarea de clases semánticas. En términos procesuales, lo encontrado se traduciría así: **el acceso fonético es una parte del proceso del acceso a la información semántica de una palabra**; y estaríamos presentando evidencia a favor de una ruta única fonológica para el acceso léxico.

¿Tendríamos que descartar de plano la existencia de una ruta visual directa para el acceso léxico? En realidad no.

En primer lugar, teniendo en cuenta que la tarea de clases ocurrió después de la tarea de rimas y que en ésta última (la tarea de rimas) era absolutamente necesario realizar un acceso fonológico para lograr el objetivo, es posible que la ruta fonológica haya sido utilizada para la realización de la tarea de clases como consecuencia de una sobremecanización de la misma por parte de los sujetos. En la medida en que venían resolviendo la prueba usando esa ruta, simplemente continuaron utilizándola en el momento en que se cambió de tarea. En este caso estaríamos asistiendo a una especie de habituación del sistema cognitivo en el que, teniendo otras alternativas más eficaces, el sistema maneja la ruta que ya ha utilizado previamente sin detenerse a evaluar cuál sería el camino más expedito para resolver la tarea de clases.

Es posible que esto haya ocurrido sólo en algunos sujetos y que otros sí hubieran cambiado de estrategia. Para verificar esto, tendría que hacerse un análisis de tiempos por sujeto e identificar aquellos cuyos tiempos en la tarea de clases no superaron o fueron menores que en la tarea de rimas. Tendríamos, dado el caso, una situación en que la tendencia a utilizar una sola ruta de acceso sería propia de cierto tipo de sujetos y la tendencia a variar de tarea de acuerdo con los objetivos sería propia de otro tipo de sujetos<sup>135</sup>.

Relacionado con lo anterior, algunos estudios describen la ruta fonológica, aparentemente menos eficaz para la lectura “de corrido”, como estrategia de apoyo en los casos en los que la ruta visual directa fracase por alguna razón (Forster, 1990, Kleinman, 1975). En otras palabras, la selección de una u otra ruta de acceso obedecería a factores de tipo **estratégico** sujetos al control ejecutivo del lector.

En segundo lugar, es posible que, simplemente, estemos frente a dos procesos diferentes, uno para el acceso a información fonológica y otro para el acceso a la información semántica, uno de los cuales, el acceso fonológico, sería más rápido que el otro. En este caso, podríamos simplemente afirmar que: **el acceso fonético a MLP resulta más rápido que el acceso semántico a la misma**. En este caso, se insistiría –tercamente- en la existencia de una ruta visual directa y tendría entonces que entrarse a discutir y explicar por qué la tarea de acceso semántico resulta más lenta, es decir, más compleja, que la tarea de acceso fonológico.

Si tomamos en cuenta los aspectos de la tarea de clases, podría pensarse que para lograrla se requiere de una búsqueda exhaustiva de todas las posibles clases a las que pertenece cada una de las palabras de la pareja a fin de descartar posibles errores en la respuesta. En

---

<sup>135</sup> Resultados en este sentido se han encontrado tomando como variable el estilo cognitivo de los sujetos. Tales resultados se encuentran consignados en otro documento próximo a publicarse.

la tarea de rimas, en contraste, el sujeto solo tendría que juzgar el parecido de las dos palabras que tiene en frente a partir de su reconocimiento de la estructura fonológica de cada una de ellas. La búsqueda en este caso no tendría que ser tan larga para descartar el parecido.

Una manera de descartar esta segunda posibilidad de explicación de los resultados sería encontrando una tarea que controlara las múltiples posibilidades de parecido semántico entre dos palabras. Podría pensarse, por ejemplo, en una tarea en la que se incluya una clase específica de objetos y se pregunte al sujeto si las dos palabras que tiene en frente pertenecen o no a esa clase. De esta manera, se reducirían los requerimientos de búsqueda exhaustiva a una clase semántica ya dada y se mantendría intacta la necesidad de acceder al sentido de cada palabra. Por supuesto, este sería un problema para resolver en experiencias futuras.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ALVAREZ, ALAMEDA Y DOMINGUEZ (1999) El reconocimiento de las palabras : procesamiento ortográfico y silábico. En: Manuel de Vega y Fernando Cuetos. **Psicolingüística en Español**. Madrid : Trotta.
- BARON Y STRAWSON (1976) Use of orthographic and word-specific knowledge in reading words aloud. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 2, 386-393.
- BELINCHÓN, M. et al. (1992) **Psicología del Lenguaje. Teoría e Investigación**. Madrid: Trotta.
- COLTHEART, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. En: G. Underwood (ed.) **Strategies of information processing**. Londres: Academic Press.
- DE VEGA, Manuel y CUETOS, Fernando (1999) Introducción. Los desafíos de la Psicolingüística. EN: M. De Vega y F. Cuetos. **Psicolingüística del Español**. Madrid: Trotta. Pp 43-52.
- FORSTER, K. (1979) Accessing the mental lexicon. En: R.J. Wales y E. Walker (Eds.), **New Approaches to Language Mechanisms**. Amsterdam: North Holland.
- FORSTER, K. (1990) Lexical processing. En D.N. Osherson y H. Lasnik (Eds.) **Language**, Cambridge, MA.: The MIT Press
- HUNT, E. (1986) Capacidad Verbal., En: Sternberg, R. (De.) **Las Capacidades Humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información**. Barcelona: Labor.
- KLEINMAN (1975) Speech recoding in reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 14, 323-339.
- MAYER, R. (1985) **El futuro de la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza.
- McCUSKER, L.X., HILLINGER, M.L. y BIAS, L.G. (1981) Phonological recoding and reading, **Psychological Bulletin**, 89, 217-245.
- MEYER, SCHVANEVELDT y RUDDY (1974) Function of graphemic and phonemic codes in visual word recognition, **Memory and Cognition**, 2, 309-321.



- PERFETTI y HOGABOAN (1975) The relationship between single word decoding and reading comprehension skill, **Journal of Educational Psychology**, 67, 461-469.
- PRINZMENTAL, W., TREIMAN, R y RHO, S.H. (1986) How to see a reading unit. **Journal of Memory and Language**, 25, 461-475.
- RUBENSTEIN H et al. (1971) Evidence for phomenic recoding in visual recognition. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 14, 392-397.
- SEIDENBERG et al. (1984) Modularity and lexical access. En Y Gopnik y M. Gopnik (eds.), **From Models to Modules**. Norwood, N.J.: Ablex.

ESPERANZA VERA, LUZ DARY ARIAS  
ZULMA BUITRAGO<sup>136</sup>

## BUILDING UP LEARNERS' AUTONOMY AND COOPERATIVE ASSESSMENT

### Resumen

*El desarrollo del concepto de autonomía en los estudiantes reviste una gran importancia en la enseñanza de las lenguas actualmente. El presente artículo, recoge la experiencia de siete docentes de la Universidad Pedagógica Nacional al implementar el concepto de autonomía como base de un modelo colaborativo para guiar y al mismo tiempo evaluar de una manera unificada, el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes en los tres primeros semestres inscritos en los dos programas que ofrece el Departamento de Lenguas.*

*Para la elaboración del Modelo de Aprendizaje Autónomo y Evaluación Colaborativa, se tuvieron en cuenta diferentes factores que afectan el aprendizaje y evaluación de una lengua. En consecuencia, el artículo incluye una descripción del perfil de nuestros estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje, dominancia cerebral, locus (lugar) de control, cambios en sus actitudes hacia la evaluación y resultados obtenidos en evaluaciones formales. Además, se incluyen, de manera general, algunos de los factores que afectan el desempeño del estudiante en la ejecución de tareas, algunos aspectos que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera, entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje, co-evaluación y auto-evaluación.*

### Abstract

*Encouraging learner autonomy is a must in current language teaching trends. This article presents the experience 7 teachers at Universidad Pedagógica Nacional have had implementing the concept of autonomy as an underlying construct of a cooperative model to guide as well as to assess in a unified way the English learning process of students enrolled in the first three semesters of the two programs offered by the Language Department.*

*Different factors affecting language learning and evaluation were taken into account to develop the Autonomous Learning and Cooperative Assessment Model we are proposing. Thus, the article includes a description of our students' profile in terms of their learning styles, brain-dominance, locus of control, changes in attitudes towards evaluation, and results obtained in formal evaluations; besides, it includes a general overview of factors affecting student performance on given language tasks, some aspects that affect language learning, strategy training, self-assessment, and peer-assessment.*

### Keywords

*Autonomy, Strategies, Strategy Training, Assessment, Self-assessment, Peer-assessment.*

---

<sup>136</sup> Profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional.

Some of the main concerns we, as teachers, normally have is how to enhance our students' learning and how we can empower them to be autonomous learners and to be able to evaluate their learning in a cooperative way. In that quest, we frequently wonder which aspects exert more influence on the language learners and their learning processes and what must be done to balance those aspects in order to get the most of them. To achieve this purpose, we have designed a model which embraces the two processes.

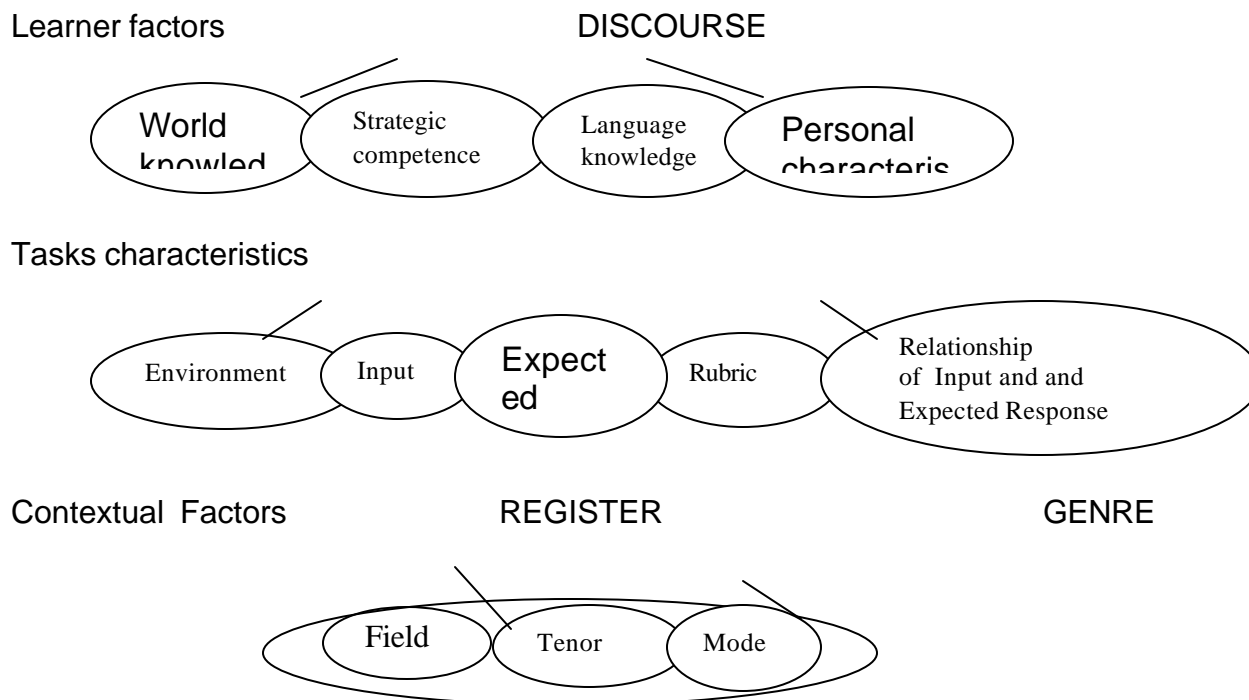
To build up autonomy, viewed as "the ability to take charge of one's own learning" (Holec, 1979:3 ) some teachers at Universidad Pedagógica Nacional have tried to achieve two main goals: 1) to understand and help students understand which factors take part and interact in the process of using their language knowledge to solve tasks in the classroom context<sup>137</sup> and 2) to guide students through the development of their "strategic competence." On the other hand, to evaluate their learning process in a cooperative way, we have created and implemented a process called peer-assessment, which will be described later.

## Autonomous Learning

**Goal 1.** To begin with the achievement of the first goal, we have started using our own version of an interactionalist model proposed by Carol Chapelle (1998: 58). Although this model was designed to carry out content analysis of a test, we can use it to provide an overview of the factors which need to be taken into account when designing language tasks for our students, when trying to assess our students' language knowledge and performance or when trying to make them assess those areas themselves. Let us start by having a look at Chapelle's model.

---

<sup>137</sup> Although this goal is not explicitly stated in our model, which will be presented later, it underlies the whole process of autonomous learning.

**Content Analysis Model ( Adapted from Carol Chapelle's, 1998)**

We can start reading the model from the middle (test task characteristics) and going downwards (contextual factors), finish up with the learner factors in the top part of the diagram. Let us see how it works. Whenever we design a task, be that to be used as a class activity, as an assignment or as a test, we have to take good care of certain characteristics which can facilitate or halt the succesful execution of the task set. If we, as teachers plan any language task bearing those characteristics in mind and making them explicit, we can facilitate the process. If, besides that, we help our students identify what is being demanded from them in each task (rubric and expected response), what type of material they are faced with (input), how quickly they will have to process it and how their responses become input in some kinds of tasks such as conversations, we can greatly contribute to the development of their autonomy. For a complete presentation of these characteristics, see Bachman and Palmer (1996: 48-59).

Besides that, we can help our students discover how a text is affected by the context, how "the text -and therefore the lexical, grammatical and semantic preferences of an author in a text- codes and interprets both the context of the situation (register) and the context of culture (genre)," how "the text is a realization<sup>138</sup> of the different types of context as well as the realization of what is important to the members of a culture in the different situations," as Eggins and Martin (1997:364) pose in van Dijk's book, "Discourse as process and structure." Let us remember how the studies of context have evolved.

<sup>138</sup> According to Eggins and Martin, realization is understood as the relationship established between the language metafunctions and the variables of context (field, mode and tenor). Seen from the perspective of context it refers to the way different kinds of fields, modes, and tenors determine the interpersonal, ideational, and textual meanings; seen from the language perspective, it refers to the way how different choices in the metafunctions produce different types of variables of context.

In 1985, Halliday proposed a model of context that fitted his model of language organization which was composed of three metafunctions: ideational, interpersonal and textual. Here we include the correspondence between the two models.

<b>Metafunction</b> (Language Organization)	<b>Register</b> ( Context Organization)
Interpersonal meaning (resources to build up interaction)	Tenor (structure of roles)
Ideational meaning (resources to build up content)	Field (social action)
Textual meaning (resources to organize texts)	Mode (symbolic organization)

**Chart 1. Functional organization of language in relation to the categories used to analyze context** in Eggins and Martin (1997:347)

Register, (last part of the diagram), is determined by the field, the tenor and the mode. The *field* specifies the location(s), topic(s), and action(s) present in a particular language context and can range from daily-life/common-sense contexts to more technical/specialized ones. The *tenor* makes reference to the role of participants (social critics, educators, politicians, etc.), their relationships in terms of power, frequency of contact and degree of affective commitment among them<sup>139</sup>, and their objectives. The *mode* refers to the symbolic organization of the text, which is chosen depending on the channel used, oral or written and on the speaker or writer's intention, and which is determined by more or less use of nominalizations, personal references, action verbs or complex noun phrases which, in turn, will establish greater or shorter distance between author and reader or listener.

Later on, in 1992 J.R.Martin and his colleagues complemented the model with another layer of context called "genre" which is above the layer of register. Their work focused on "making explicit which combinations of field, tenor, and mode are possible in a culture and how they are projected as social processes." Discourse genres have been defined as "relatively stable" kinds of interactive acts of communication which are classified based on their social purposes. Genres can be both literary and everyday life ones.

*Once learners understand the contextual factors, they use their strategic competence to act upon their world and language knowledge to understand and produce discourse ( top part of the diagram). It is important to keep in mind that students' personal characteristics underlie and therefore influence the other learner factors.*

**Goal 2.** To foster the achievement of the second goal, we can use Rebecca Oxford's taxonomy of learning strategies (1990) and Bachman's concept of strategic competence

<sup>139</sup> As it was suggested by Poynton in 1985, according to Eggins and Martin (1997).

which help us reflect upon the mental processes brought about when faced with a language task.

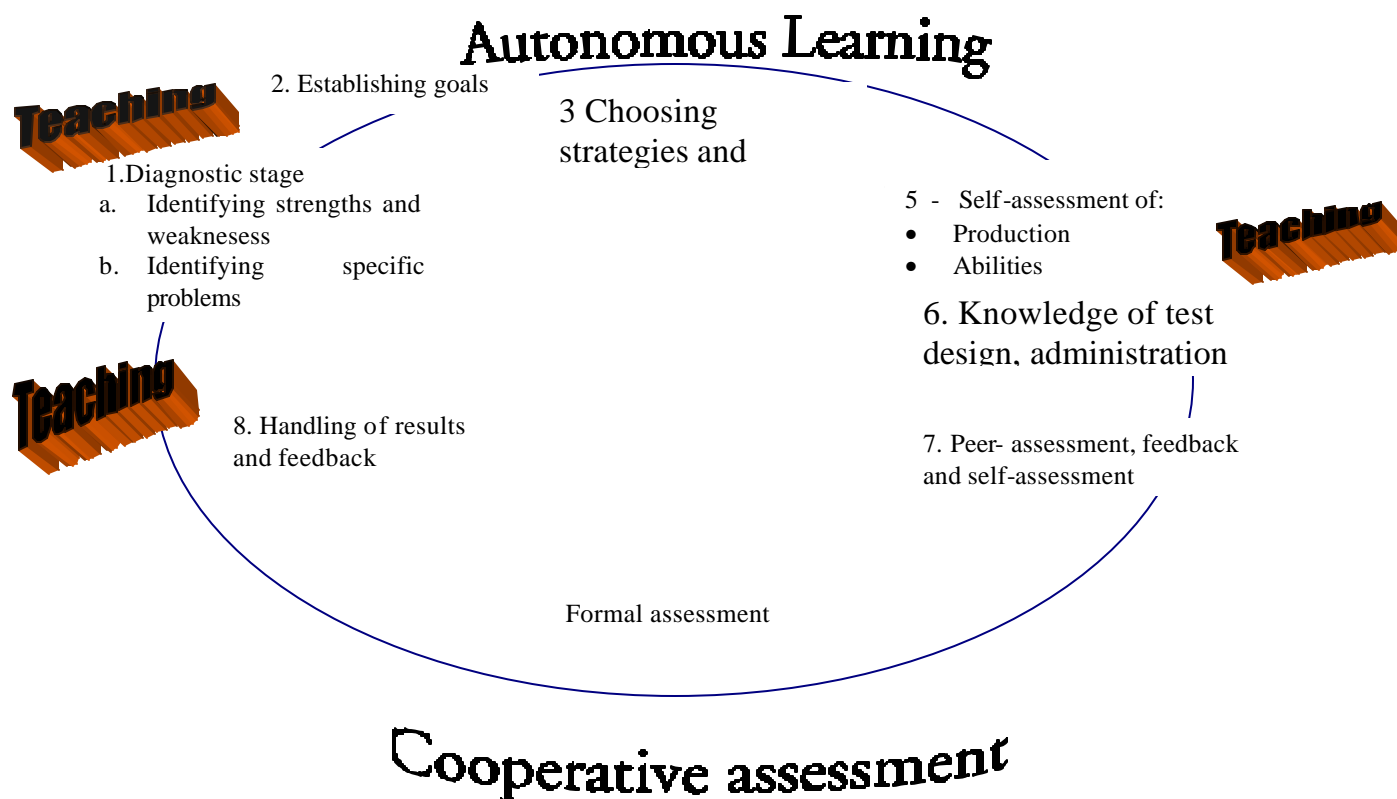
*In our model, we think learners will learn better if they talk about and set their own language learning goals because this allows them to make choices and encourages a sense of personal responsibility (Williams and Burden, 1997:206). Choosing strategies, establishing plans, and monitoring them will help them be more self-dependent, more self-confident and more open to challenges. Continuous self-assessment will make them more aware of their difficulties as well as their improvements. All of these factors contribute to build up learner autonomy.*

### **Cooperative Assessment**

*The preparation for and execution of peer-assessment (steps 6 and 7), on the other hand, foster the interaction among students, which is an integral part of the language learning process and which, according to Vigostsky, is the secret of effective learning. As Williams and Burden point out, these interactions can develop a sense of belonging; they can encourage cooperative work and personal control. However, as it will be explained later, this process also promotes autonomy since students are free to choose different activities to assess their partners.*

### **Formal Assessment**

As classes and strategy training went on, we tried to design test tasks in which characteristics such as clarity, appropriacy, reliability, authenticity and fairness were built in, process called formal assessment in the model. This activity has been successfully carried out thanks to intense team work and lots of humbleness and empathy among teachers-researchers. The three components of the discourse domain, that is, the field, tenor, and mode were also taken into account when planning every test task and clearly stated when designing them. Once students were faced with a task, we suppose, they were able to activate their strategic competence in order to understand what they were asked to do, set goals to be able to cope with the task, monitor and self-evaluate their performance as they were carrying out the task, and, finally, make the necessary adjustments to their final product.

Model of autonomous learning and cooperative assessment, Vera et al.<sup>140</sup>

Taken as a basis for the cooperative and autonomous view of our model, the language learner model designed by Naiman, Frolich, Todesco and Stern, presented below, gave us, initially, a general view of the psychological and sociological aspects that affect learning and made us think about the necessity of paying more attention to factors we had set aside in our classroom management.

The model shows a range of potential factors that influence the success on language learning. The first three factors of the figure, teaching, the learner, and the context- each composed of other specific elements that have to be determined such as quality of instruction, kind of resources, learner characteristics, social and cultural milieu, etc.- affect learning.

Learning, as seen by Naiman et. al., is constituted by the unconscious processes the student follows to develop competence in the target language and the kind of strategies he uses consciously to be more successful. The unconscious processes such as generalization, simplification and transfer can help or hinder language learning. Generalization refers to the application of morphological, syntactic and phonological rules to similar contexts whether it is correct or not. Simplification takes place when the learner chooses to use the less complex rules or the vocabulary he or she is more familiar with. Transfer occurs when the learner uses the rules of his L1 to explain linguistic phenomena of the L2. The conscious processes, which

<sup>140</sup> The co-researches were: Luz Dary Arias, Zulma Buitrago, Luis Fernando Gómez, Miryam Marin de Otálora, Cecilia de Roa, and Clara I. Quiroga.

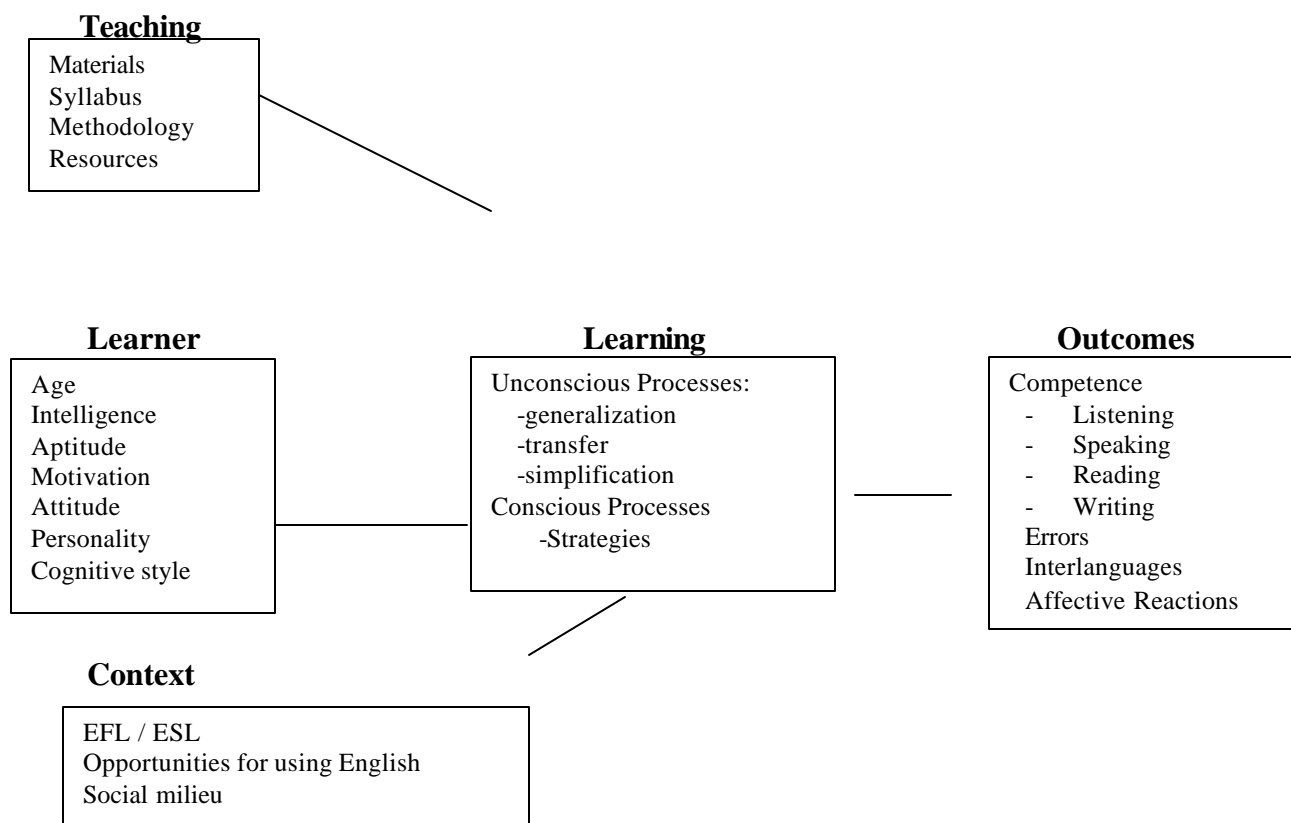
imply some degree of learner control, include strategies that greatly contribute to fostering language learning.

Nevertheless, the learner strategy taxonomy Rod Ellis did in 1985 shows that generalization, transfer and simplification can also be considered learning strategies. We agree with him because it is difficult to determine which of those processes are conscious and which one are unconscious and because, in the end, all of them are tactics learners use.

In turn, the whole learning process influences the learning proficiency and the qualitative aspects of performance such as errors and affective reactions towards learning itself, the people involved in it and the L2 and its culture.

Keeping this model in mind, in regards to the learner, we focused our attention on attitudes, some traits of personality, and learning styles because those aspects can be influenced a bit more than the others.

**THE GOOD LANGUAGE-LEARNER MODEL**  
**Naiman, Frolich, Todesco, Stern (1978) en Skehan (1984:4)**



Later on, we analyzed two interactionist models: Bachman & Palmer's (op.cit.) and Chapelle's models. In order to have a wider perspective of the factors intervening in language use and testing, we integrated such models and Naiman's into the adapted version we analyzed at the beginning. What was considered as learner factors in Naiman's model has become the personal characteristics component in Chapelle's, but she has considered other



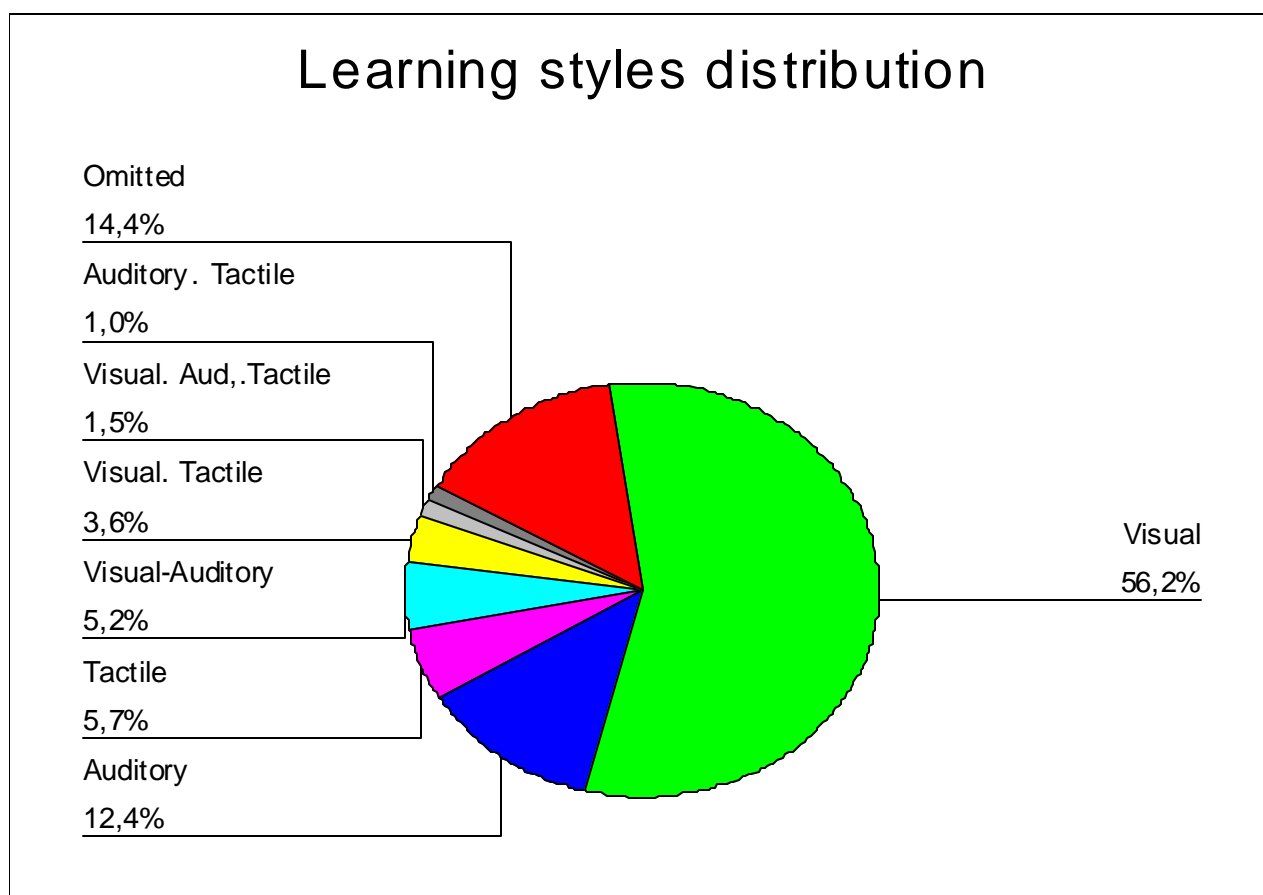
three components -world/ topical knowledge, language knowledge, and strategic competence- that she took from Bachman's model.

### 1<sup>st</sup> step: Getting to know the learners

Taking a humanistic approach which “ emphasizes the importance of the inner world of the learner and place the individual's thoughts, feelings and emotions at the forefront of all human development” (Williams y Burden, 1997:30), we looked for questionnaires which could help us get a better view of both our students' feelings and cognitive preferences.

Through questionnaires, we started by determining the students' learning styles, their brain dominance, and their attitudes towards the evaluation process. Regarding the learning styles, we found that 56% of the 200 students included in the study <sup>141</sup> were visual, followed by a 12% of auditory style, only 5.7% of tactile style. We also found the percentage of students with combinations of styles was low: 5.2% audio-visual, 3.6% visual-tactile and only 1% with the three styles.

Graph 1.

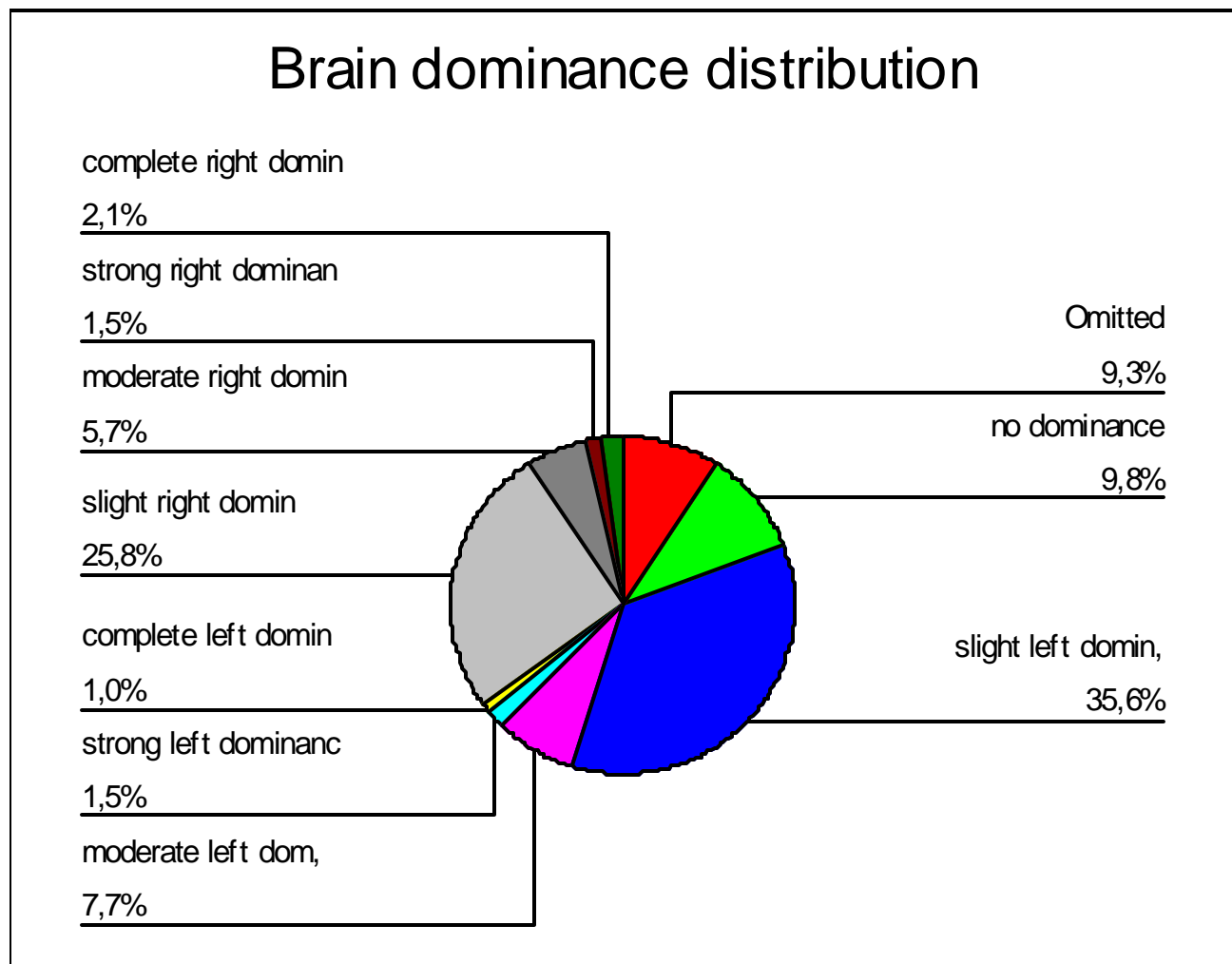


<sup>141</sup> The population of this study was students of language programs, (English); the sample was constituted by 9 groups: 3 groups of Basic I, 3 groups of Basic II, 3 groups of Intermediate I, each level with 2 experimental groups and 1 control group.

The fact of being aware of the different learning styles has affected not only our teaching methodology, since now we try to cater for all the needs students have in this area but also the students' study habits. Now learners are more aware of the way they learn better and of other ways of learning they can use to complement their styles; that definitely contributes to develop their autonomy.

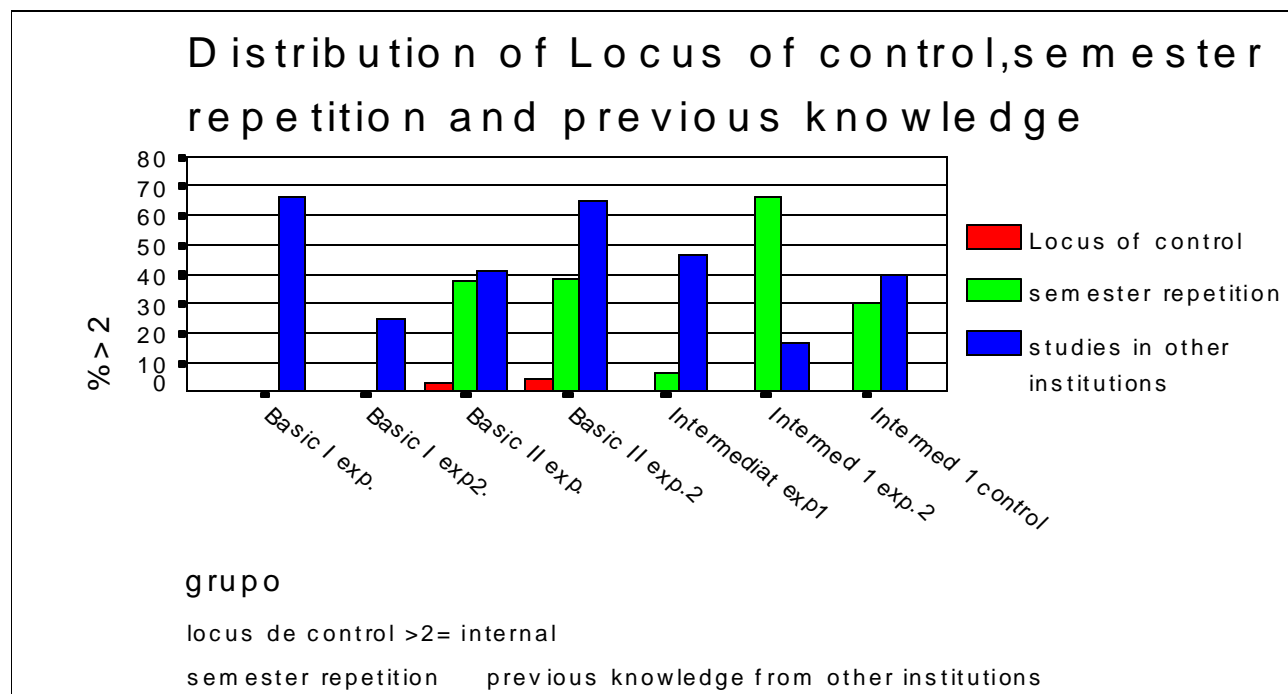
In the same fashion, we tried to find out which brain hemisphere is used more predominantly by our students. We found that the biggest percentages are concentrated in the slight left dominance area, 35,6% and in the slight right dominance area, 25.8%. This results differed greatly from the strong left dominance people normally expect to find in language students, since the verbal processes are said to be controlled by the left hemisphere.

One interesting finding was that these students with slight right or left dominance were the ones who obtained the best results in the formal evaluations. We think the advantage they seem to have is that they can easily use processes governed by the hemisphere which is



not dominant in them. Now that we know that we are trying to include in our classroom activities that promote the use of both hemispheres.

We also tried to find out more about their background knowledge acquired in other institutions, whether they were repeating the semester or not, and if they had an internal locus of control, that is, if they usually assumed their failures as their own responsibility. Regarding this last factor, we found that only a little percentage of students (5%) show an internal locus of control; most students showed a mixed locus, that is, for some situations they show an external locus and for others they show an internal one. The only significant correlation we found related to locus of control was with repetition; a correlation<sup>142</sup> of 0.18 in a sample of 111 students (significance at 0,058). We could also notice that only one of the 3 control groups contained students who had studied at other institutions and students who were repeating the semester (30%).



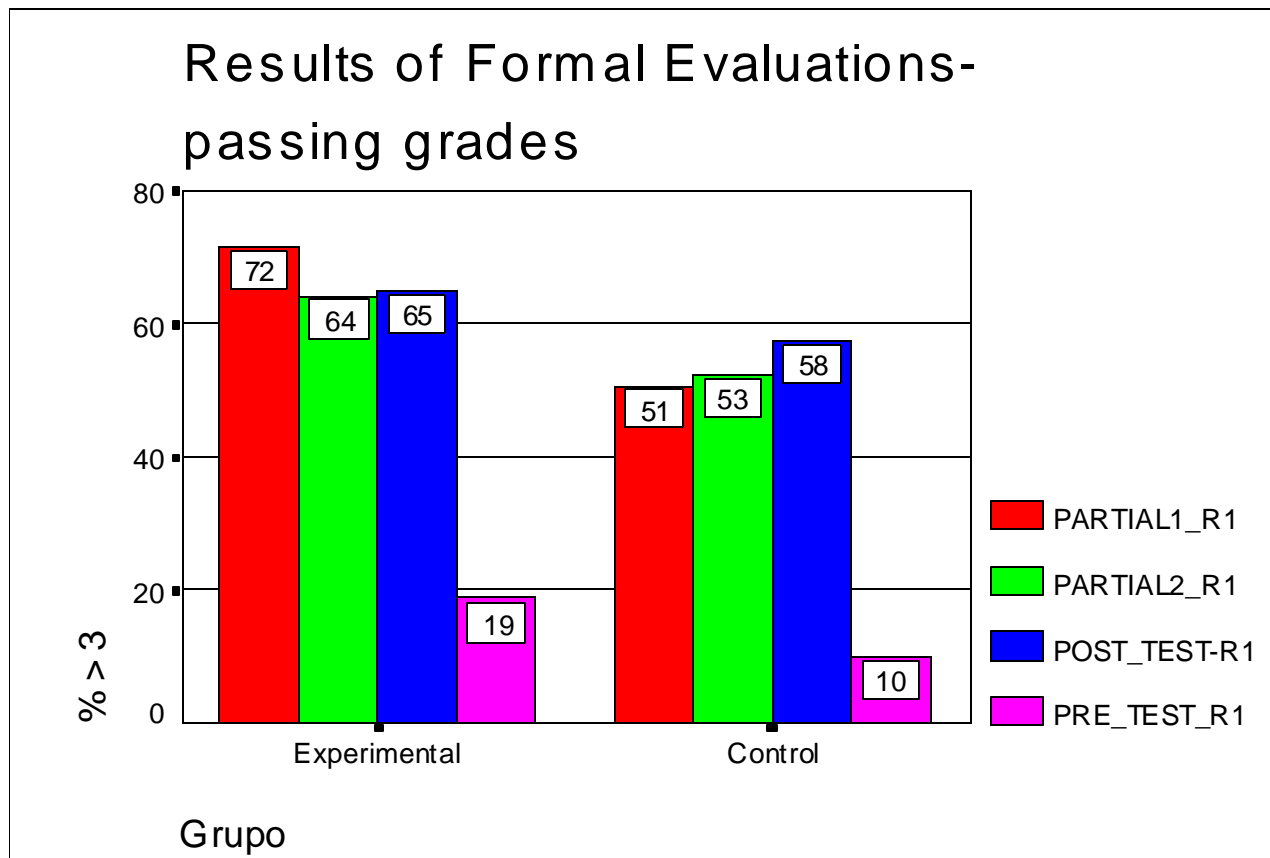
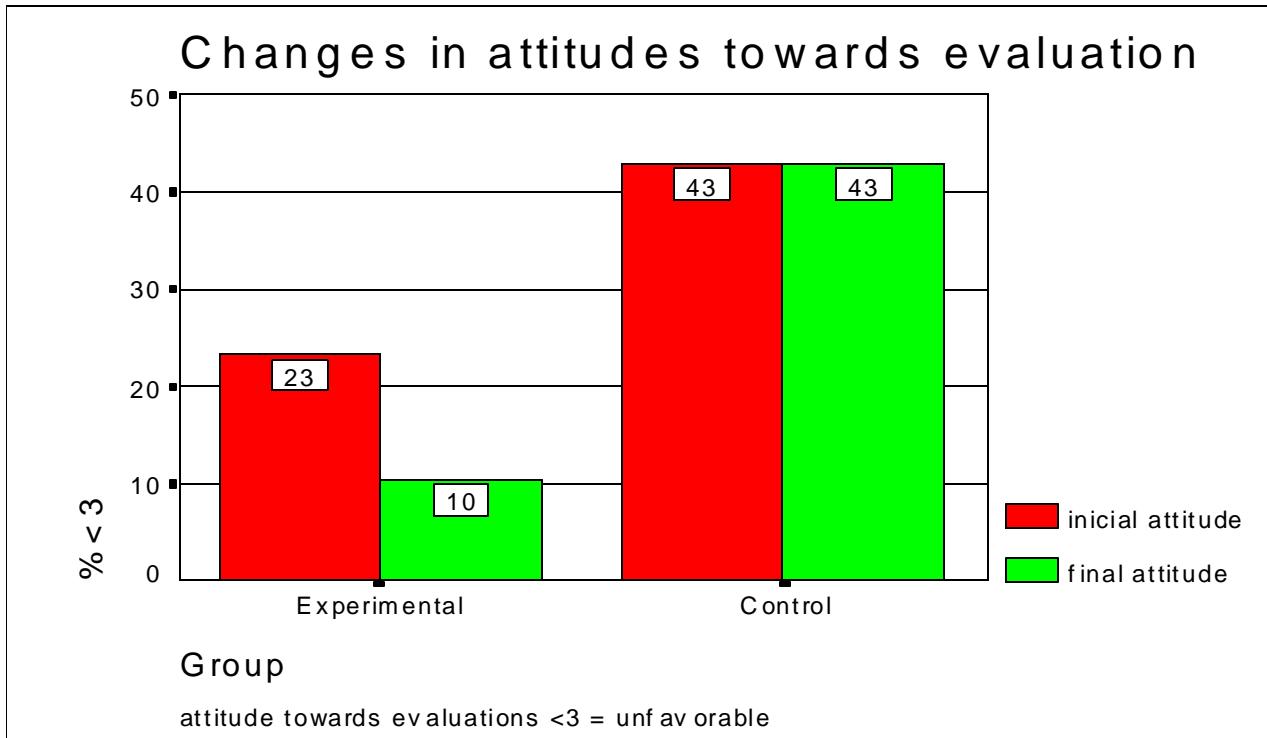
We took these characteristics into account because we thought both could influence the students' language proficiency and their attitudes towards evaluation. The first hypothesis was confirmed by the results since they showed that there was correlation of 0,30 (N= 191, Sign.=0,0<sup>143</sup>) between previous knowledge and Partial 2, and a correlation of 0,20 (N= 165, Sign.=0,009) between previous knowledge and the post test; no correlation was found with Partial 1, though. However, no significant correlations were found between semester repetition and the results of the evaluations or with the students' attitudes toward evaluation.

Our null hypothesis in this research project was that the use of our model of evaluation would neither produce significant changes in our students' attitudes toward evaluation and nor would it improve their academic progress in English. This hypothesis can be rejected since, in fact, the use of the model not only produced changes in the unfavorable attitudes of students toward evaluation in the experimental group, as we can see in chart 3, but also

<sup>142</sup> For ordinal variables the Spearman correlation was used; for nominal variables, the Pearson correlation was used.

<sup>143</sup> N represents the number of individuals participating in the study and Sign. stands for level of significance.

improved the academic progress of the students in the experimental group, as can be seen in chart 4 below.



## 2<sup>nd</sup> step: Fostering the development of strategic competence

Besides getting to know our students, we have tried to get them accustomed to using not only the three components of strategic competence proposed by Bachman -goal setting, planning and evaluating- but also other learning strategies. Consequently, we have worked on making them aware of the importance of using cognitive, social, affective, compensation and metacognitive strategies such as setting goals and planning before starting a task and monitoring and self-assessing their language comprehension and production as they carry out the task.

### Learning strategies

One of the key factors to encouraging students' autonomy, is the concept of *Learning Strategies* which can be defined as steps used by learners to foster their own learning. They help them work on their own with the help of the teacher who becomes a facilitator of the process. These strategies help us be aware of what we go through when learning the language and when using it. In addition, they are valuable tools for both teachers and students to maximize and facilitate the language learning process.

Several researchers, such as O'Malley and Chamot, Anderson, Tarone, R. Oxford, have studied learning strategies and have presented diverse classifications. However, for our purposes, we have based our experience on Rebecca Oxford's classification, of course, making some changes.

We chose Oxford' classification because it is more comprehensive, detailed and practical. She classifies strategies into two types: *Direct and Indirect* ones. According to her point of view *Direct Strategies* are steps that involve the target language and require mental processing of the language. *Indirect Strategies* support and administer language learning, without involving the target language.

Direct strategies include *Memory strategies*, which help "store and retrieve new information;" *Cognitive strategies*, which help the learner "understand and produce *new* language by using many different means;" and *Compensation strategies*, which help learners communicate a message using different ways, even when they have a gap in knowledge.

Indirect strategies include *Metacognitive strategies*, which allow learners to control their learning; *Affective strategies*, which help students enhance learning by regulating "their emotions, motivations and attitudes;" and *Social strategies*, which help communication by negotiating information with other speakers.

Nevertheless, we do not consider Memory strategies and Cognitive strategies should be taken separately, since both types involve mental processing. Thus, Memory strategies imply storage and retrieval of new information which can then be used in manipulating and transforming the language by using cognitive strategies. They are not mutually exclusive but rather they complement and empower each other. Also, we believe that *using linguistic and other clues* are not exclusively related to Compensation strategies but also to Cognitive ones in that they imply logical analysis and reasoning of the target language.

As Rebecca Oxford points out, learning strategies are directed toward the big goal of achieving *Communicative Competence* which is composed of *Grammatical Competence*, *Discourse Competence*, *Sociolinguistic Competence*, and *Strategic Competence* according to Canale and Swain's point of view. Learning strategies help students engage in meaningful situations where they can interact with their peers or the teacher to get their meaning across. For instance, cognitive strategies, help students improve their Grammatical Competence due to the fact that their use allows students to analyze structures contrastively, reason deductively, and establish relationships between what is already in memory and new information. Compensation, social, and cognitive strategies, help students develop Discourse Competence as they facilitate authentic communication to take place. Social strategies, encourage Sociolinguistic Competence by facilitating interaction with peers, the teacher or native speakers. Finally, Compensation strategies aid Strategic Competence<sup>144</sup> by helping students overcome understanding and communication gaps.

### Strategy Training

According to Oxford, the process of Strategy assessment and training involves two stages: identification or diagnosis of strategies used by learners, and training. The identification or diagnosis stage can be developed through such techniques as interviews, observations, note-taking. Interviews are techniques in which learners perform a language task and say how they are fulfilling it or, without accomplishing a task, they describe the processes they normally follow to cope with a task just given by the teacher. In observations, the students give the teacher information about activities that are directly observable and that can be registered by taking impressionistic or structured notes. Note-taking can be achieved by having a group of learners write down their learning difficulties when accomplishing a language task or filling out a grid daily prior to an interview or having them describe the strategies they use.

In addition to using these techniques, we have implemented the SILL (Strategy Inventory for Language Learning) that was designed by Rebecca Oxford in order to help students analyze and be aware of many different learning strategies they can use to enhance their learning. By completing this inventory, we have helped our students think consciously of learning strategies for the first time and discover to what extent they have used them or not in their learning process up to that moment.

After this diagnostic stage, by means of which the teacher knows how the students are learning, comes the training process. Based on the results obtained on the SILL, teachers guide and provide students with tasks where they can then use a wider variety of strategies which range from the planning stage to the self-evaluation stage where students have the chance to check whether their application of different strategies was effective or not. Thus, we, as teachers, have performed different tasks and taken notes on the strategies we used to develop the tasks, and then we have asked students to do the same tasks in order to have them self-evaluate on which strategies they used from the options offered by the teacher, and how effective these were in accomplishing the given task(s).

---

<sup>144</sup> It is important to mention that we differ from Oxford's point of view in that we consider strategic competence in a broader sense, since we believe all the strategies mentioned influence its development.

Other strategy training techniques are the use of diaries, in which learners register their feelings, achievements, and problems in learning; and self-report surveys used to gather written information about language learning strategy use.

Our experience with learning strategies has been enriching due to the fact that they have contributed to both teachers and students to have a better and more conscious understanding of the variety of tools one can use when learning a language. In addition, they have constituted an important factor in our search to foster autonomy in the learning process of our future language teachers.

### **Self-assessment**

The self-assessment process is considered as one of the metacognitive strategies by both R. Oxford and M. O' Malley & A. Chamot in the classification they made; however, they do not include peer-assessment as such in their lists. We do include it as a very important process due to the pedagogical emphasis of our language programs.

The self assessment process was carried out after each formal test before students received the result. Each student was given a format with the list of aims for the term, in which he had to mark if he considered he had or hadn't reached them. After receiving the results of the formal test, they had to confront them with the self assessment format and explain any differences between what he believed he knew and what he had shown he knew in the test.

It was also carried out through the compositions students had to turn in. They handed in a draft which the teacher checked to tell them what kind of mistake they had made and, afterwards, the students had to correct it using a correction key for compositions they had been given at the beginning of the semester. The teacher, then, graded the writings comparing the draft with the final version of the paper. The students kept a record of their most frequent mistakes in order to see their progress.

This self assessment process helped the students get more responsibility and autonomy and promoted the use of learning strategies which help the learner improve SLA.

### **Peer-assessment**

They have also been engaged in formal peer-assessment activities twice during the semester with the guidance of their teachers. This process has been carried out as preparation for two of the three formal evaluations students normally take along the semester. Students have found this activity enriching not only because they have the possibility to experience a teacher's duties in relationship to evaluation but also because they are trained in the basic principles of test design, administration and grading. For the purpose of peer-assessment, the students write a draft of the test to be checked by the teacher, then they revise it to write the final version. Afterwards, they administer and grade the tests in order to give their partners feedback on their performance. This peer evaluation process has some other positive outcomes:

1. Students acquire experience as language teachers.
2. They get conscious of the difficulties teachers face when dealing with testing.

3. They become aware of the whole cycle of evaluation in the classroom.
4. It is useful as an informal self-assessment process for the students who participate in the activity because it helps them identify their strengths and weaknesses, not only as preparation for the formal evaluation but also for all their learning process.
5. It enhances students' autonomy and critical attitude.

## Conclusions

We can state that the model of autonomous learning and cooperative evaluation which embarks the four processes just mentioned, has helped students improve their language command and become more autonomous and cooperative since they are now more aware of the way they learn and conscious of the several traits that influence their learning process. Furthermore, they have been considered active participants of the whole evaluation cycle, and, in that way, they have experienced the role of language teachers, which, in turn, has helped them change positively their attitudes towards the teacher and the evaluation process, and become more organized.

From this experience we can draw the following conclusions:

### Learning Styles

- ✓ Students who know their learning styles can realise which activities they can benefit more from
- ✓ Teachers who know their students learning styles can change the way they organize and execute classroom activities so as to cater for all their students' needs in terms of learning preferences.

### Learning Strategies

- ✓ Teachers who become aware of and use a great deal of learning strategies can guide their students in a better way through their learning process, since they can foresee the difficulties students are going to encounter and help them be prepared to overcome them.

### Factors affecting discourse

- ✓ Teachers who understand the contextual factors that influence a text can teach their students to identify those factors in order for them to understand, produce, monitor and assess discourse.

### Self-assessment

- ✓ Students who undergo self-assessment processes become more aware of the weakness and are able to judge their achievements more honestly.

### Peer-assessment

- ✓ Students who experience the processes of test design, administration and grading are more likely to understand the teacher's role regarding evaluation and be better prepared to perform as future teachers in being more fair when assessing their students.
- ✓ Students who take part in the peer-assessment processes learn to be more critical but, at the same time, more tolerant in their daily interaction.



- ✓ Students who receive feedback on how they did in formal evaluations are empowered to identify their strengths and weaknesses and start a new process involving the different stages of our model of autonomous learning and cooperative assessment.

## BIBLIOGRAPHY

- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996) **Language Practice Testing**. Oxford: Oxford University Press.
- CHAPELLE, C. (1998) Construct Definition and Validity Inquiry in SLA. En: BACHMAN L. y COHEN, A. **Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research**. Cambridge: Applied Linguistics. Cambridge.
- EGGINS, S. and MARTIN J.R. (1997) Géneros y registros del discurso. En: DIJK VAN, T. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.
- HOLEC, H. (1979) **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.
- O'MALLEY, M. and CHAMOT, A. (1990) **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- OXFORD, R. (1990) **Language Learning Strategies**. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- WILLIAMS, M. and BURDEN, R. (1997) **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

GLORIA UMAÑA  
GLORIA PADILLA<sup>145</sup>

## UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL CON LOS DOCENTES DEL MUNICIPIO DE CALDAS (BOYACÁ)

### Resumen

*El artículo reporta un proyecto de educación ambiental con los profesores del municipio de Caldas (Boyacá), quienes viven y trabajan en la microcuenca de “La Playa”, una zona de alta vulnerabilidad hacia la desertización, la erosión y la pobreza. El proyecto consistió en la planeación, diseño y aplicación de guías pedagógicas dirigidas a la construcción significativa de conocimientos ambientales y al desarrollo de actitudes hacia la conservación y el manejo sostenible de la microcuenca en cuestión. El proceso de validación de las guías pedagógicas aportó evidencia para concluir que éstas son una herramienta útil para construir un plan de cambio ciencia/acción del universo real, inmediato de los docentes, lo cual hace que estos identifiquen situaciones de su ambiente específico y desarrollen actitudes positivas hacia éste.*

### Abstract

*This paper reports an environmental education project with teachers of the town called Caldas (Boyacá), who live and work in the watershed of “La Playa”, a zone of high vulnerability towards erosion and poverty. The project consisted of the planning, design and implementation of pedagogical guides for the meaningful learning of environmental concepts and the development of attitudes towards the conservation and the rational use of the mentioned watershed. The evaluation process of the guides provided evidence to conclude that these guides are a useful tool to build up a plan of science/action change of the teachers’ immediate world. The teachers who participated in the project were able to identify specific environmental situations related to their own habitat and develop positive attitudes towards it.*

### Palabras claves

*Educación Ambiental, Microcuenca, Guías Pedagógicas, Conocimiento, Actitud.*

### Introducción

La escuela se considera un eje del desarrollo humano sostenible por cuanto plantea soluciones a problemas específicos del ambiente local. Es el caso de la microcuenca hidrográfica<sup>146</sup>, con incidencia en la calidad de vida y en el desarrollo sostenible de la región. El compromiso que asume la Universidad Pedagógica, al considerar en su misión, planes y objetivos el respeto por el medio ambiente y por la formación de una conciencia ciudadana

---

<sup>145</sup> Profesoras Universidad Pedagógica Nacional

<sup>146</sup> “La Cuenca Hidrográfica es el espacio que recoge el agua de las precipitaciones pluviales, la energía radiante y, de acuerdo con las características fisiográficas, geológicas y ecológicas del suelo, almacena, distribuye y transforma el agua y la energía en los más complejos y variados recursos naturales, que son los que determinan el grado de desarrollo de la Cuenca hasta llegar a su clímax en donde alcanza su mayor acumulación energética y que finalmente están al servicio de la sociedad humana para su uso racional permanente a su destrucción”.

que conduzca a la ética ambiental, nos llevó a planear, diseñar, ejecutar y validar estrategias pedagógicas, que permitieran a los maestros construir conocimientos y desarrollar actitudes sobre la conservación y el manejo ambiental. Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló un Proyecto de Educación Ambiental con los docentes de la microcuenca “La Playa”, del municipio de Caldas (Boyacá), ubicada sobre la cordillera oriental. Esta microcuenca forma parte de la vertiente del Magdalena, a una altura que oscila entre los 2.600 y 3.000 m.s.n.m.. El área de estudio la constituyen 2.800 hectáreas, que comprende la cabecera municipal y siete veredas.

La presencia de asentamientos humanos en la microcuenca de “La Playa” ha influido de diferentes maneras sobre los recursos naturales: En primera instancia, la suplantación del bosque por praderas y campos de cultivos ha significado un cambio radical en los ecosistemas. El predominio del minifundio en la microcuenca, contribuye a una mayor presión sobre el bosque, el suelo y los recursos naturales, en general, por la necesidad de utilizar al máximo las pequeñas parcelas. En segunda instancia, la caza indiscriminada, práctica que se mantuvo hasta épocas relativamente recientes, ha reducido la población de mamíferos a niveles tales que es imposible su recuperación. Adicionalmente, la acción de los pesticidas y abonos químicos para los cultivos, hecha de manera intensiva para incrementar los cultivos, ha causado graves problemas.

Este manejo inadecuado de la microcuenca ha generado una disminución en el bienestar humano y en la calidad ambiental, por cuanto se evidencia un decrecimiento de la productividad y de los recursos. Por lo tanto, es necesario que todos los actores sociales de la microcuenca, comprendan el daño ocasionado y elaboren estrategias para el mejoramiento de ésta.

En razón a que la escuela hace parte de la comunidad de la microcuenca y ejerce una influencia importante en su dinámica social, ésta debe colaborar en la solución del problema como uno de los motores del desarrollo sostenible para beneficio de los habitantes de la misma. A fin de hacer posible el cumplimiento de esta función, se considera indispensable reconocer los saberes del universo real que poseen los docentes y así diseñar y aplicar estrategias que construyan conocimiento y permitan un cambio de actitud en el manejo de la microcuenca.

La situación descrita anteriormente, nos llevó a plantear el siguiente interrogante: ¿La planeación, diseño, ejecución y validación de guías pedagógicas ambientales sobre la microcuenca de “La Playa”, permiten la construcción de conceptos y contribuyen a desarrollar actitudes en los maestros del municipio de Caldas (Boyacá) hacia el manejo adecuado de la microcuenca?

Los objetivos planteados para responder a esta problemática ambiental se resumen así:

- Reconocer saberes del universo real de los docentes sobre el conocimiento y manejo de la microcuenca de “La Playa”.
- Diseñar y aplicar estrategias participativas que permitan la construcción de conceptos, y la formación de actitudes éticas hacia el ambiente entre los maestros del municipio.
- Elaborar guías tendientes a sensibilizar, conocer y manejar adecuadamente la microcuenca de “La Playa”.

## ***Elementos del marco conceptual del proyecto***

Presentamos aquí, de manera sintética, los elementos que fundamentaron conceptualmente el proyecto:

### **Situación Ambiental:**

Entendemos por ambiente un sistema de sistemas conectados e interdependientes y no una colección de entes separados e independientes, en donde cualquier acción que afecte a alguno de los elementos altera el sistema. Esta tendencia es analizada principalmente por Nicol (1993) y Stapp (1986).

### **Educación Ambiental**

La educación ambiental es una acción dirigida a la comprensión del medio ambiente y al desarrollo de aquellas capacidades y actitudes que permitan enfrentar los problemas ambientales; es un proceso de aprendizaje que conduce a la integración de los diferentes ámbitos del pensamiento humano, de conceptos, actitudes, afectos y valores relativos a la actuación sobre el entorno. Esta concepción es trabajada principalmente por la UNESCO y el PNUMA (1977).

### **Microcuenca**

Microcuenca es un concepto sobre el cual el ser humano tiene una percepción en dos sentidos. El primero, en tanto unidad geográfica que expresa características de homogeneidad y, el segundo, en tanto territorio que establece la frontera entre lo propio y lo extraño. Estos elementos son trabajados principalmente por la F.A.O (1980), que propone la planificación de las cuencas dentro del concepto de desarrollo sostenible. Esta perspectiva plantea que se deben tener en cuenta tres tipos de consideraciones: las de naturaleza ecológica, las basadas en el bienestar humano y las que tienen que ver con el manejo sostenible de los recursos naturales.

### **Investigación Formativa**

Las finalidades de la investigación formativa son la formación y el cambio individual que conduce a estrategias de cambio social. En este estudio, la investigación formativa implica la formación en una dimensión que integra el medio social, el natural y el construido de la microcuenca de "La Playa". Se busca que los profesores, quienes se encuentran en continua interrelación con su entorno, construyan conocimientos, desarrollen actitudes y se planteen interrogantes encaminados a reconsiderar sus comportamientos frente a la situación ambiental. Al ser partícipes de la planeación, el diseño y la aplicación de guías encaminadas a la formación de los docentes, se espera lograr un cambio individual en cada profesor, para luego sí, por medio de proyectos ambientales escolares y demás estrategias pedagógicas, aspirar al cambio social, a mediano o largo plazo. Este tipo de investigación ha sido trabajada por muchos autores entre los cuales citaremos a Lewin (1945), Thirion (1980), Argyris (1980), St Arnaud (1982), Bagden y Biklen (1985) y Gauthier (1989).

## **Construcción del Conocimiento**

Una de las tendencias en el aprendizaje de las ciencias ambientales es el constructivismo humano, en donde, para elaborar una representación cognoscitiva del medio ambiente, debe tenerse en cuenta el papel que juegan las relaciones del sujeto con su entorno en el curso de su vida. Por lo tanto, en lo ambiental, es muy importante el aprendizaje significativo, por cuanto “es el proceso en donde las ideas expresadas se relacionan de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.” (Novak 1988).

El constructivismo humano propone la estrategia del mapa conceptual como un instrumento cuyo objetivo es ayudar en las tareas de construcción de conocimientos, comparación de significados, evaluación de procesos, planeación de currículos e identificación de aprendizajes. La aplicación del mapa conceptual en la educación ambiental permite explorar los conceptos ambientales que el estudiante ya posee en un determinado momento del aprendizaje y planear el currículo con dimensión ambiental. El mapa conceptual es una estrategia alternativa de evaluación de aprendizaje significativo que organiza los temas ambientales para trabajar contenidos específicos. En este tema se tuvieron en cuenta los siguientes autores Ausubel (1980), Novak y Gowin (1988).

## **Desarrollo de Actitudes**

Uno de los objetivos de la educación ambiental, es la formación de actitudes positivas hacia el ambiente y los recursos naturales, para generar la predisposición de las personas a actuar, de una o de otra forma, ante un objeto o sujeto del ambiente y ante las causas y efectos del deterioro ambiental. En este sentido, el conocimiento de las actitudes de una persona con relación al ambiente lleva a inferir su actuación respecto de éste. Este tema ha sido trabajado, entre otros, por Summers (1978), Rodríguez (1981), Thurstone (1986), Bruner (1986). Para la determinación de niveles de logro en el plano de las actitudes se usa la Escala Likert, (1932), que está especialmente diseñada para medir predisposiciones individuales para actuar de cierta manera en contextos sociales específicos

## **Elaboración de las Guías:**

Como se mencionó, el proyecto de educación ambiental que aquí se reporta tuvo como eje la elaboración de una serie de guías pedagógicas, dirigidas a docentes, para el desarrollo de conocimientos y actitudes alrededor de la microcuenca “La Playa”. El proceso de elaboración de las guías, se fundamentó en la teoría constructivista de asimilación de Novak (1981). En las guías se intentó que los objetivos, la estructura, la presentación del contenido, las experiencias de aprendizaje y las actitudes y formas de evaluación, tuvieran un diseño que dirigiera a los maestros hacia un aprendizaje significativo y hacia un desarrollo de actitudes que les permitiera conocer y manejar adecuadamente la microcuenca de “La Playa”. Por lo tanto, el proceso de planeación, diseño y desarrollo de las guías se apoyó en los saberes de interrelación ciencia/acción que operan en los docentes, en los principios y teorías del aprendizaje significativo y en el dominio del área del conocimiento ambiental de la microcuenca objeto de las guías. Se cita a Skrzyolewski (1981) como el principal autor consultado en la construcción de las guías.

## Los talleres

La elaboración y validación de las guías pedagógicas se llevó a cabo mediante la realización de talleres. Estos permitieron integrar en un solo proceso tres instancias: la docencia, la investigación y la práctica. En este trabajo se tuvieron en cuenta fundamentalmente, los planteamientos de Andec\_egc (1995), para quien el taller es “una actividad didáctica que favorece el proceso de construcción de conocimientos individual y colectivamente, que permite la formación de valores, y favorece la relación animador-comunidad, en un ambiente lúdico, de diálogo, de participación e investigación etnográfica, que facilita el desarrollo de temas y la solución a preguntas o problemas” .

### ***La microcuenca de “La Playa”***

La quebrada “La Playa” inicia su recorrido en el Alto del Tablón, a 3.000 m.s.n.m. y vierte sus aguas en el río Chiquinquirá. La temperatura media anual es de 13°C. En la microcuenca se presentan temperaturas mínimas por debajo de cero grados, lo cual genera la presencia de heladas. La precipitación en la microcuenca varía entre 870 y 1.007 mm., con un régimen bimodal donde las temporadas húmedas y secas se alternan.

Al comparar los análisis de tendencia de la precipitación y de tendencia de la temperatura de la microcuenca a lo largo de los años, se resalta que la precipitación tiene una tendencia fuerte a disminuir y la temperatura a aumentar; situación que hace pensar en una alteración del comportamiento climático hacia la sequía. Caldas presenta un déficit de agua durante nueve meses, lo cual es otro indicador de la tendencia hacia la sequía de la zona. El clima de la microcuenca limita las posibilidades de desarrollo de la vegetación. Asimismo, la tala del bosque disminuye la regulación hidrológica y la humedad ambiental que reducen la vegetación silvestre y, a su vez, dificulta su recuperación.

Los reductos de vegetación nativa alcanzan apenas el 6% del área y están diseminados en pequeñas partes, todos ellos con mediana y alta intervención. En estas condiciones, es extremadamente difícil la conservación de los animales silvestres, razón por la cual la gran mayoría de las especies han desaparecido de la microcuenca. La reforestación que se lleva a cabo en la actualidad en la microcuenca se basa en especies exóticas de crecimiento rápido como el pino, el eucalipto, el ciprés y la acacia.

La producción agrícola ocupa actualmente el 48% de la superficie de la microcuenca, mientras que la ganadería se extiende en un 30%. Por la conjunción de las características edáficas, climáticas y socio-culturales, se han establecido una serie de cultivos y prácticas agropecuarias, que se comportan en gran medida como las realizadas en todo el Altiplano Cundiboyacense. Los principales cultivos son la papa, el maíz, el trigo y la arveja y, en menor grado, el frijol, la cebada, la avena, la arracacha, el haba y algunos frutales como la curuba y la mora. El pasto kikuyo es la gramínea dominante en las parcelas ganaderas. En muchos casos, las ganancias de la agricultura no alcanzan a cubrir los gastos que genera el proceso de producción. La venta de leche constituye el único ingreso básico y permanente.

La población del municipio de Caldas decreció en un 6.5%. entre los años 1964 y 1999. Este fenómeno se explica principalmente por un proceso emigratorio de la fuerza de trabajo en busca de empleo y mejores condiciones de vida. Es importante anotar que, de acuerdo con

la estructura de edades del municipio de Caldas, la población económicamente activa es aproximadamente del 56%.

La unidad productiva (finca), por su reducida superficie y bajos niveles de productividad y rendimiento no genera excedentes económicos suficientes para mantener la unidad familiar. Los predios actuales no permiten una mayor subdivisión, por lo cual las familias nuevas, nacidas de los hogares existentes, deben salir a buscar nuevas opciones de trabajo y subsistencia.

En cuanto a la educación, el municipio de Caldas cuenta con tres niveles de enseñanza: preescolar, primaria y secundaria. Para el nivel secundario, se requiere ampliación de la cobertura, especialmente, hacia un bachillerato técnico en el cual se tengan en consideración las situaciones ambientales y las actividades agropecuarias que desempeña el campesino en su región. El estado de analfabetismo, según el censo de 1985, en el Municipio de Caldas es del 17%.

El municipio dispone de 2 puestos de salud ubicados uno en la zona urbana y otro en la vereda de Quipe. Con relación a los recursos humanos de salud, el municipio cuenta con un médico, un odontólogo, una enfermera, un ayudante de enfermería, cinco promotoras de salud y un promotor de saneamiento. Las principales enfermedades que afectan a la población son: el parasitismo intestinal, la infección respiratoria aguda, la virosidad (gripas), la amigdalitis, las enfermedades de la piel, la hipertensión arterial y la desnutrición.

La vivienda existente en la zona de la microcuenca presenta, como característica importante, un proceso de renovación y mejoramiento, lo cual denota un factor de recuperación de las condiciones de bienestar de la población. Los servicios públicos en el Municipio de Caldas se empezaron a instalar desde hace 20 años, sin embargo, aún el 25.% de las viviendas no cuenta con ningún tipo de servicio básico. Con relación a la disposición final de excretas en "La Playa", el 83 % de las familias tienen como práctica más frecuente depositarlas a campo abierto; con relación a las aguas servidas, provenientes de la cocina en la microcuenca, se encontró que el 67% son arrojadas al potrero. Las cifras ponen en evidencia la acción contaminante y la falta de conocimiento de la comunidad para el tratamiento y destino final de excretas y aguas servidas.

El municipio de Caldas cuenta con una red vial interveredal importante, que permite llegar a todos los lugares, a través de carreteables.

En la microcuenca el índice de miseria representa el 39.% de los hogares, está por encima del nivel nacional, el cual es del 30.5% y por debajo del índice departamental, el cual es del 56.9% y del municipal que es del 43.0%

### **La Población estudio**

El grupo social al cual se dirigió este trabajo está conformada por 30 maestros rurales y urbanos del municipio de Caldas (Boyacá). El 83 % de los maestros son mujeres entre 30 y 55 años. Los varones tienen una edad entre 35 y 55 años.

## Metodología

El proyecto se centra en una metodología de investigación formativa, en donde el plan de cambio empleado consta de tres fases a saber:

- Una primera fase exploratoria, de interrelación hombre/naturaleza/sociedad, o reconocimiento del universo real de los profesores, que ubica la percepción particular del problema, para lo cual se formula la siguiente pregunta. ¿Cómo es la situación ambiental de la microcuenca de La Playa? Los docentes expresan en sus testimonios, tendencias de relación ciencia/acción al responder a la pregunta planteada. De tal forma se encuentra la realidad vivencial, el universo real de los docentes, que permite, mediante diálogos de saberes, el reconocimiento de la microcuenca y la clarificación de actitudes hacia el entorno.
- Una segunda fase permite el diseño y aplicación de la estrategia pedagógica. Se realiza a partir del reconocimiento del universo real del entorno de los profesores. Se utiliza la estrategia pedagógica de talleres y guías en donde, en forma sucesiva, se toman los elementos indispensables para la planeación y elaboración de cada guía. Es decir cada guía depende en gran parte de los resultados del taller de aplicación de la guía anterior y así sucesivamente.
- Una tercera fase de evaluación del material pedagógico o guías tendientes a sensibilizar, conocer y manejar adecuadamente la microcuenca. Esta evaluación se centra en el análisis de conceptos y de actitudes, para lo cual se usan como estrategias: el mapa conceptual Novak y Gowin (1988) y la escala de Likert, (1932), respectivamente.

En la prueba de conocimientos, con el fin de determinar si las guías son útiles y ayudan a construir conceptos entre los profesores, se utiliza una prueba inicial y otra final, diseñadas mediante el procedimiento de los mapas conceptuales. Los mapas conceptuales construidos por los profesores se calificaron asignando porcentajes ponderados a diferentes elementos del mapa: los ejemplos, las relaciones, las jerarquías, las relaciones cruzadas.

Para completar la investigación sobre si las guías son útiles para el cambio y mejoramiento de la actitud de los profesores ante la microcuenca, se aplica una prueba de actitudes inicial y otra final, medida con la escala de Likert.

## Análisis de resultados

- Fase exploratoria de interacción hombre/naturaleza/sociedad.

Los testimonios, permitieron identificar tendencias en los profesores sobre el reconocimiento del universo real que poseen, con base en saberes que reconocen a la microcuenca desde el punto de vista ecológico, de participación, económico, de salud, sociocultural, de conservación y pedagógico. Encontramos que:

- El 60% de los profesores relaciona la situación ambiental de la microcuenca con problemas económicos tales como pobreza, bajo precio de los productos, costo de los abonos y falta de dinero.



- El 60% de los docentes identifica como situación de su universo real, problemas socio - culturales tales como, el abandono cultural, la violencia, el peligro y el miedo.
- El 80% integra a su universo real problemas ecológicos con énfasis en conservación y contaminación. Se reconoce el problema de la escasez del agua, la deforestación y las alteraciones en el clima.
- El 20% reconoce que hay problemas de salud en el municipio.
- El 30% reconoce que la microcuenca se puede mejorar con proyectos y actividades de tipo pedagógico que involucren a los escolares y maestros.
- El 70% reconoce la falta de participación de las personas para la conservación y manejo de la cuenca.

Cómo está presente en el análisis de los testimonios, los profesores conciben el ambiente como la expresión de su sentir personal, tal como la pobreza, la violencia, la contaminación. Sin embargo, la concepción sistémica de la relación causa/efecto/complejidad, no se expresa en los testimonios, demostrando así que la situación ambiental de la microcuenca es una situación de vida personal. Es así como el reconocimiento del manejo de la microcuenca solo se presenta en una persona que lo expresa con relación al acueducto y al riego. (véase cuadro 1)

Cuadro 1. Reconocimiento del Universo Real de los Profesores

ECOLÓGICO	PARTICIPACIÓN	ECONÓMICO	SALUD	CULTURAL SOCIAL	CONSERVACIÓN	PEDAGÓGICO
1 Afecta		Pobreza				
2	Las personas se unen	Gastos inútiles		Abandono	Reforestación con pinos	
3	Las vigías de salud apoyan las acciones ambientales			Abandono		
4 Deforestación	Cooperativas	Perdidas Precio bajo de la papa Niños pobres Venta de Productos				
5	Evita las disculpas y no quieren cultivar	Abonos caros		Violencia-peligro	Arboles que se secan	
6 Deforestación	No participa La otra gente no quiere la región A mí me gusta mi región	Se cultivan productos				Le gustan las actividades ambientales Inculca a los alumnos valores
7 Heladas	Falta de comprensión		Niños con gripa y dolor de garganta Manejo del agua	Peligro-violencia	Cría de pollos que produce mal olor Se seca la quebrada	Que los maestros valoren la limpieza  Profesores que participen en actividades
8 Cambio del	Acueducto,				Contaminación por	

clima	riego y manejo del agua, es insuficiente				aguas negras	
9	Negativa No quieren a la región. Falta compromiso			Agresividad Peligro Angustia Temor		
10 Visitas al nacedero de la quebrada	Se construye trabajando con los niños	Falta de dinero		La pobreza abandono		Trabajo con los niños Salidas de campo

### Fase de diseño y aplicación de la estrategia.

El diseño y aplicación de los talleres, permitió a los docentes clarificar su relación con los factores ambientales de su microcuenca. Al integrar la dimensión hombre/naturaleza/sociedad se logró que los profesores identificaran situaciones de su ambiente específico y ante estas situaciones, desarrollaran actitudes positivas y construyeran sus propias guías, llamadas, "Guías Pedagógicas para el conocimiento y manejo ambiental de la microcuenca de La Playa", las cuales están protagonizadas por un personaje llamado Gotita, quien actúa como motivador inicial del proceso de construcción del conocimiento.

Se construyeron trece guías, cuyo desarrollo temático es el siguiente: 1) Sistema Ambiental, 2) Formas del Relieve. 3) La Cuenca Hidrográfica. 4) La Microcuenca de La Playa. 5) El Clima. 6) La Temperatura. 7) La Precipitación. 8) El Balance Hídrico. 9) El Suelo. 10) La Cobertura Vegetal. 11) El Ser Humano Principal Recurso de la Microcuenca. 12) La Participación Comunitaria y 13) El Desarrollo Sostenible.

Cada una de las guías desarrolla los siguientes momentos:

- Las charlas introductorias, en donde se presentan conceptos relativamente básicos que predisponen a los maestros a aprender, los motivan, los orientan y les muestran la necesidad de aplicar el conocimiento adquirido, al tiempo que les proporcionan una visión global del desarrollo de las guías y los logros que deben alcanzar.
- Los conceptos previos, ayudan a orientar el aprendizaje, para que esté de acuerdo con los aspectos no todavía comprendidos por el maestro, y con sus limitaciones conceptuales; también permiten motivar el aprendizaje.
- El contenido facilita el incremento de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del maestro. Los contenidos de las guías, analizan los temas, teniendo en cuenta el grado de necesidad y la solicitud de los maestros. El contenido se presenta en forma de pregunta, complementado con esquemas, dibujos, gráficos y estudio de casos aplicados a la microcuenca "La Playa".
- Las actividades planteadas al final de cada guía, facilitan la síntesis e integración de conocimientos y experiencias en los principales aspectos ambientales. La realización de las tareas y los juegos que proponen las guías, mejoran la formación de actitudes del maestro en relación con el manejo de la microcuenca. Así mismo, se proponen ideas y acciones que permiten incluir la dimensión ambiental de la microcuenca en el currículo y

motivan a los docentes a realizar prácticas de Educación Ambiental involucrando a la comunidad educativa.

Las situaciones ambientales identificadas para cada guía y las opiniones de actitud positivas desarrolladas se pueden apreciar en el cuadro 2.

**Situaciones ambientales identificadas y actitudes positivas desarrolladas**

Nº	Tema	Situación Ambiental	Actitud Positiva
1	Sistema Ambiental	El sistema ambiental está formado por el sistema natural, el sistema social y el sistema creado	Como somos parte del sistema ambiental, debemos realizar acciones que no rompan su equilibrio
2	Formas del Relieve	El relieve de la microcuenca pertenece a la vertiente occidental del altiplano, valles estrechos arcillosos	Tenemos que cuidar las laderas para evitar la erosión y la sedimentación
3	La Cuenca Hidrográfica	La cuenca es la unidad básica en el ordenamiento del territorio	El manejo de la cuenca debe ser apropiado, porque cualquier abuso repercute en toda la cuenca
4	La Microcuenca de La Playa	Conformada por minifundios, tendiendo a la sequía y muy erosionada	Es urgente realizar acciones para contrarrestar la degradación de la microcuenca
5	El Clima	Está determinado por factores locales, como la zona de abrigo y la laguna de Fúquene	Tenemos que co-gestionar el cuidado de la laguna de Fúquene para aumentar el recurso hídrico
6	La Temperatura	La temperatura en la microcuenta tiende a aumentar	Debemos sembrar en las épocas apropiadas para evitar el daño de las heladas
7	La Lluvia	Las lluvias varían entre 900 y 1000 mm su tendencia es hacia la disminución	Es muy importante realizar programas de reforestación
8	Balance Hídrico	Solamente en los meses de abril, mayo y octubre la cuenca no tiene problemas de agua	Vamos a sembrar plantas nativas para proteger los nacimientos de agua

Nº	Tema	Situación ambiental	Actitud positiva
9	El Suelo	El suelo de la microcuenca posee una gran sensibilidad a la erosión	Debemos rotar los cultivos, no hacer quemas, evitar el sobre pastoreo y usar adecuadamente las mangueras de riego
10	Cobertura Vegetal	La microcuenca se encuentra deforestada	Con ayuda de la UMATA debemos seleccionar las áreas de reforestación
11	El Ser Humano es el principal recurso de la microcuenca	El Ser Humano interactua con el ambiente natural y forma su medio creado	El Ser Humano debe manejar la cuenca con una cultura ética hacia la equidad y justicia social
12	Participación Comunitaria	La comunidad actua en forma indiferente ante los problemas de la microcuenca	Debemos mejorar la participación ,porque es mas facil y posible lograr los objetivos comunes cuando se trabaja unido con solidaridad
13	Desarrollo Sostenible	El desarrollo sostenible permite mantener recursos para las generaciones futuras	Debemos emprender en la microcuenca proyectos de desarrollo sostenible

Cuadro N°2

### Fase de evaluación del material pedagógico o guías.

Esta tercera fase de evaluación del material pedagógico o guías, tendiente a sensibilizar, conocer y manejar adecuadamente la microcuenca, se centra en el análisis de conceptos y actitudes. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Los conceptos presentados en los mapas conceptuales con relación al medio natural, social y creado muestran que, en la prueba inicial el concepto de cuenca hidrográfica que presentan los maestros estaba formado por nociones generales como vida, cauce del río, animal, salud y beneficio. Los relacionan con problemas tangibles que se conocen en el momento presente. Los preconceptos relacionados con el medio natural, visible y real, son los más numerosos en los mapas conceptuales.

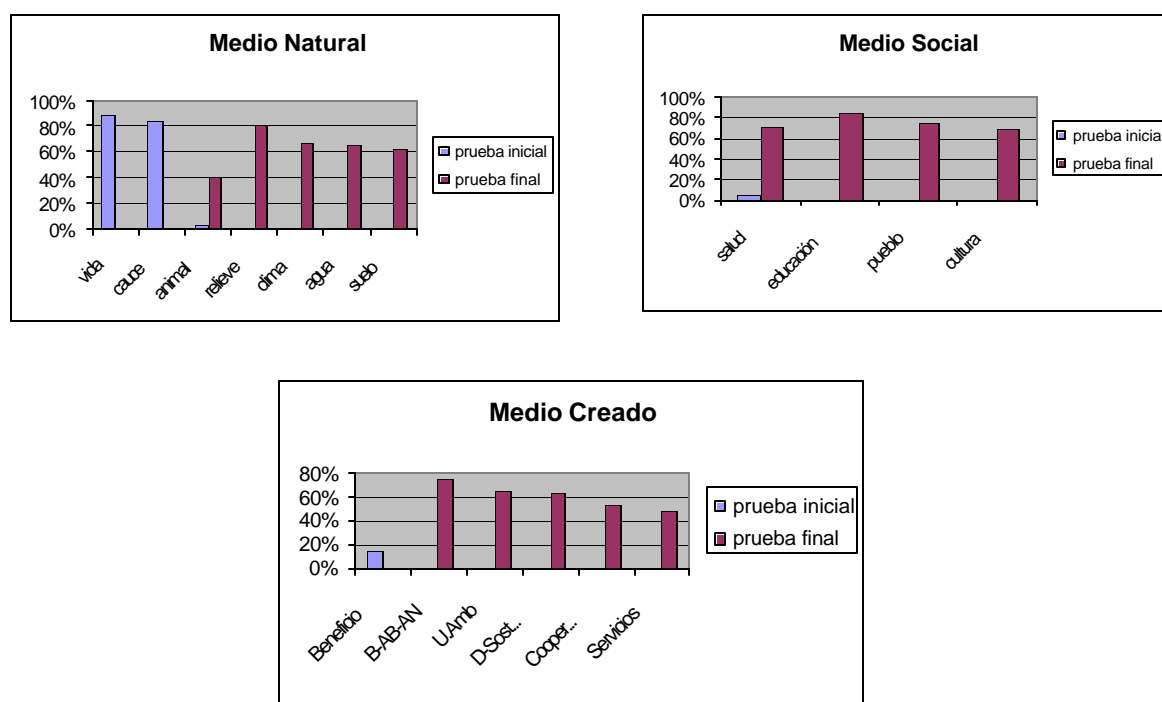
Por su parte, en la prueba final se observa un cambio significativo en el aprendizaje. Se ve claramente la transición de operaciones concretas a formales, cuando se expresan los conceptos de suelo y erosión de forma integrada; el concepto animal, que en la prueba inicial escasamente es mencionado debido, posiblemente, a la poca fauna de la región, y no es una situación visible concreta, en la prueba final se incrementa considerablemente. Asimismo, los conceptos de relieve, clima, agua, y suelo aparecen en más del 60% en forma integrada en la prueba final. Es decir, los profesores son capaces de pasar de lo real a lo posible, trabajan con suposiciones, buscan saber si dichas suposiciones son falsas o verdaderas y logran

combinar varios elementos de una situación dada, pasando a construir operaciones lógicas/formales.

Al incrementar los conceptos de educación, municipio y cultura en forma interrelacionada, los profesores muestran una asimilación reflexiva que, permite valorar las distintas situaciones vitales en las que adoptan una posición personal que les permite la toma de decisiones.

Así mismo, los maestros en la prueba final conciben la microcuenca como una unidad sistémica ambiental, integrada por los aspectos bióticos, abióticos y antrópicos, en donde los servicios, la cooperación y el desarrollo sostenible son indispensables en el manejo de la microcuenca. La prueba final muestra que los profesores se detienen a analizar las causas y consecuencias de los fenómenos de la microcuenca en forma interdisciplinaria.

Es decir el concepto de microcuenca lo toman como un sistema complejo, global y dinámico, conformado por los subsistemas natural/social y creado que, tienen sus propia dinámica y que se interrelacionan entre sí. (véase gráfica 1)



**Gráfica 1**

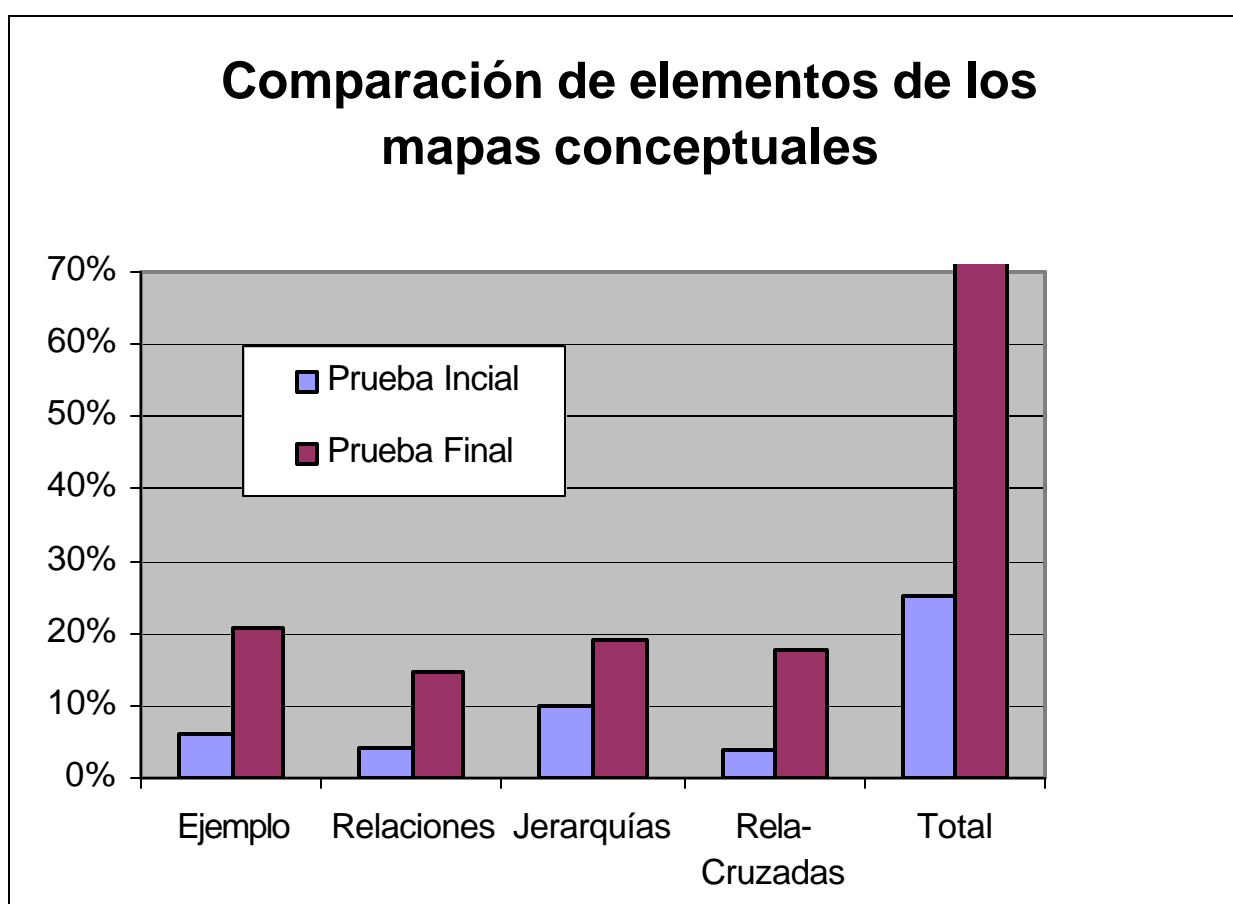
El análisis de los elementos presentados en los mapas conceptuales, tanto en la prueba inicial, como en la prueba final, muestran que:

- En lo referente a los ejemplos, vemos que los profesores construyen sus propios conceptos ambientales sobre la microcuenca, que la imagen mental de ésta se amplió y que el manejo de conceptos logra análisis, reflexiones e interacciones sobre su entorno.
- En lo referente a las relaciones, los mapas de la prueba final presentan un aumento apreciable en las relaciones de conceptos, que resulta de la ampliación del esquema ambiental, mediante la identificación de las interrelaciones entre los conceptos ambientales de su entorno.
- En cuanto a la organización y orden jerárquico de los conceptos, se nota un mejor desarrollo; todos los maestros logran organizar los conceptos más generales, en la parte

superior del mapa y los específicos en la parte inferior del mismo; de tal manera globalizan el sistema ambiental en forma holística y determinan los subsistemas biótico, abiótico y antrópico.

- En cuanto a las relaciones cruzadas, se puede decir que su aumento es aceptable, por cuanto, en la prueba inicial, ningún mapa las presentó. En la prueba final se encuentra un promedio de dos relaciones por mapa; esto demuestra que los maestros alcanzan la reconciliación integradora de los conceptos del sistema ambiental, para llegar a conceptos nuevos. Sin embargo, esta situación es la menos desarrollada. (véase gráfica 2).

Gráfica 2



Finalmente, en el análisis de las actitudes tanto en la prueba inicial como en la prueba final, encontramos:

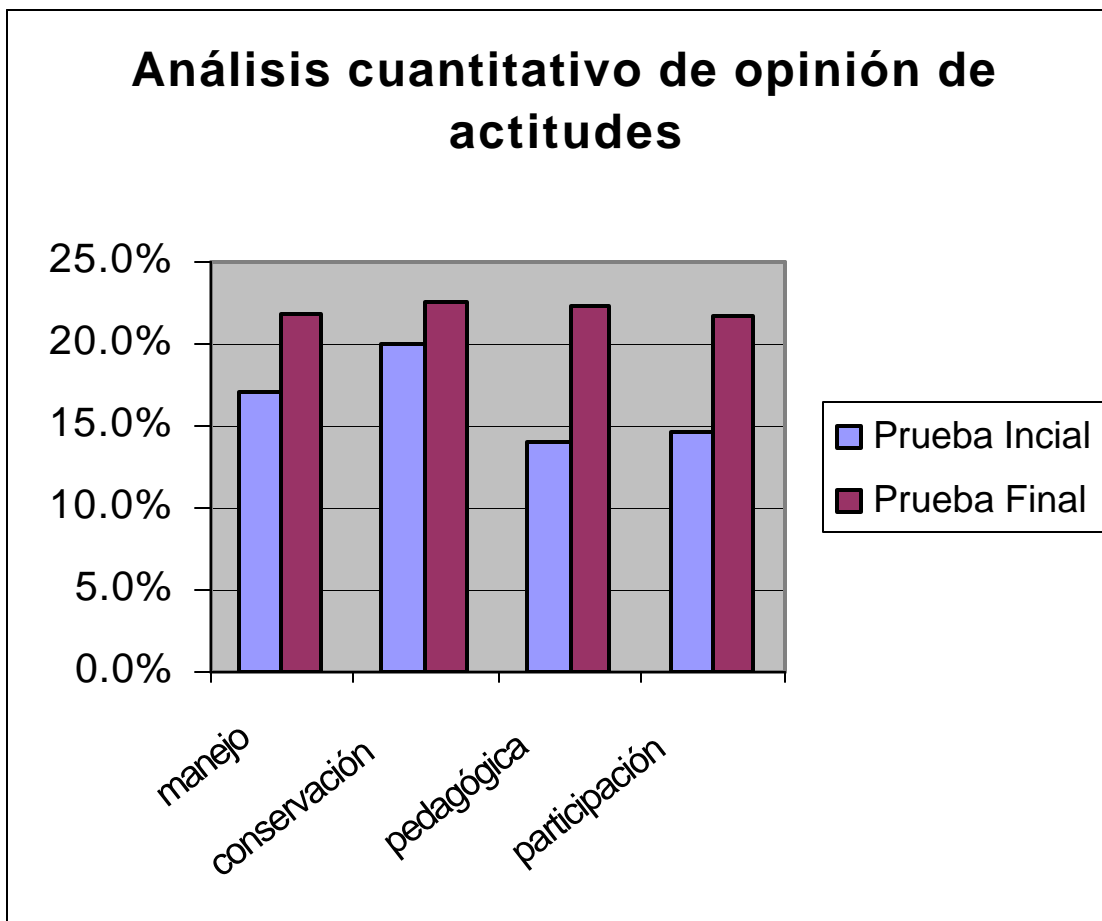
En la prueba inicial de opinión de actitud pedagógica, no llega a 15 puntos; por lo tanto, es esta la actitud más baja que presentan los profesores; después encontramos la opinión de actitud de participación en un nivel aceptable; en cambio, las opiniones de actitudes relacionadas con el manejo y conservación de la cuenca alcanzan el nivel de bueno y excelente.

En la prueba final, vemos un aumento significativo en las actitudes pedagógica y de participación, lo cual indica que, sobre todo la realización de las actividades en propuestas en las guías son de gran provecho. (véase el cuadro 3 y la gráfico 3

### - Análisis de la opinión de actitud

<b>Prueba Inicial</b>	<b>Prueba Final</b>
<b>Actitud de Manejo</b>	<b>Actitud de Manejo</b>
Presenta una actitud buena en el manejo de lo cotidiano. El puntaje más alto se presenta en lo relacionado con el manejo de basuras. El puntaje más bajo se presenta en lo relacionado con el uso de mangueras	Presenta una actitud excelente en el manejo de lo cotidiano Incrementa la actitud sobre todo en el manejo de manguera y reservorios de agua
<b>Actitud de Conservación</b>	<b>Actitud de Conservación</b>
Aparece una actitud buena. El punto que menos les interesa es el relacionada con la introducción de las cabras en la microcuenca	Presenta una excelente actitud. Los aspectos que más les interesan son los relacionados con el cuidado y disfrute de los recursos naturales de la microcuenca
<b>Actitud Pedagógica</b>	<b>Actitud Pedagógica</b>
Se encuentra una actitud pedagógica aceptable. Todas las respuestas alcanzan un puntaje entre de 80 y 98 puntos	Esta actitud es la más desarrolla, pasó a la categoría de excelente. El mayor avance se relaciona con la realización de proyectos pedagógicos ambientales
<b>Actitud de Participación</b>	<b>Actitud de Participación</b>
Presentan una actitud aceptable, Los puntajes no suben de 90 , la mas baja es la relacionada con el plan de desarrollo.	Esta actitud, alcanza el puntaje de la excelencia .Su mayor participación la expresan en la organización de la comunidad escolar, para adelantar acciones que mejoren la microcuenca.

Cuadro N°3



GRAFICA 3

## Conclusiones

El análisis de testimonios nos permite concluir, con relación a los saberes de los profesores, referentes a la situación ambiental de la microcuenca, que el deterioro de la misma está generando problemas económicos tales como pobreza, pérdidas y problemas socio culturales, tales como el abandono de la microcuenca por parte de los jóvenes, violencia y peligro. Los docentes reconocen, que la situación puede mejorar con programas escolares dirigidos al manejo y cuidado de la microcuenca. La gran mayoría, el 80%, reconoce como problema, la falta de participación, de pertenencia y de compromiso.

En lo referente a la planeación, diseño, ejecución y validación de las guías pedagógicas ambientales de la microcuenca de "La Playa", denominadas "Guías Pedagógicas para el conocimiento y manejo ambiental de la microcuenca de La Playa", son una herramienta útil para construir el plan de cambio ciencia/acción del universo real de los docentes. En estas guías el aprendizaje se apoya en la experiencia del docente, en su realidad individual y colectiva y se toma lo cotidiano como elemento primordial de análisis.

El desarrollo de las guías, como se ve en el análisis de resultados, permite a los docentes clarificar sus propios valores, su relación con los factores ambientales de su microcuenca, e



integrar la dimensión, hombre/naturaleza/sociedad, lo cual hace que éstos identifiquen situaciones de su ambiente específico y desarrollen actitudes positivas.

Los profesores, además de participar en el desarrollo de las trece guías mencionadas, mediante la realización de las tareas propuestas en dichas guías, elaboraron también maquetas, afiches, cuentos, coplas, murales, pluviómetros, entrevistas y demás de materiales educativos, tendientes a sensibilizar, conocer y manejar adecuadamente la microcuenca de "La Playa".

Los mapas conceptuales de cada guía, permiten reconocer un plan de cambio del universo real, que conlleva al conocimiento y cambio de actitud de los docentes hacia la conservación y manejo de la cuenca.

Se recomienda la realización de programas de educación ambiental, dirigidos a los actores sociales del municipio. Asimismo, es necesaria la realización de proyectos ambientales en las diferentes instituciones educativas, teniendo en cuenta, que la educación ambiental no se puede tomar como una disciplina más, que debe estar integrada el currículo y que se debe trabajar con una dimensión sistémica.

Se recomienda, así mismo, plantear una educación que permita la emergencia de valores, un cambio de actitud y una conciencia social, basada en los conocimientos de la problemática ambiental del municipio y en el logro de la acción participativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDEC-EGG, Ezequiel (1995) **El Taller. Una Alternativa de Renovación Pedagógica**, Buenos Aires: Editorial Magisterio de Río de la Plata..
- ARGYRN, Inner (1980) **Contradiction of Rigorous Research**, New York: Academic Press.
- AUSUBEL, David (1980) **Psicología de la Educación. Un punto de Vista Cognoscitivo**. México: Editorial. Trillas.
- BAGDEN y BIKLEN (1985) **La formación del Espíritu Científico**, Barcelona: Planeta Agostini.
- BRUNER, Jerome S. (1986) **Desarrollo Cognitivo y Educación**. Madrid: Ediciones Morata
- CORTÉS, A. (1994) **Plan de Desarrollo de la Microcuenca de La Playa**. Centro de Investigaciones, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- F.A.O . (1980) **Condiciones de Manejo de la Cuenca Hidrográfica**. Periódico N° 22.
- GAMELO, D. (1986) **Investigación en Evaluación Educativa: metodología participativa**, Barcelona: Editorial Agostini.
- GAUTHIER, Peut-on (1984) **Evaluer une Recherche- Action**, Montreal: Université de Montreal.
- LEWIN, Kurt (1948) **Action Research and Minority Problems**, En: Resolving Social Conflicts, Omega, New York.
- LICKERT. (1932) **Medición de Aptitudes**. University Press.

- NICOL, Lefebre.(1993) **L'éducation relative à l'environnement... vers un engagement conscient et responsable de la personne.** Bulletin sur l'éducation relative à l'environnement, N° 42.
- NOVACK, J (1981) **.Aplicación de un Aprendizaje Psicológico y Filosófico de la Ciencia.** American Biology Teacher, Vol. 5.3.
- NOVACK, y GOWIN (1988) . Significant Learning Unitet Press.
- RODRIGUEZ, A.(1981) **Psicología Social.** México, Trillas.
- STAPP, William (1986) **International Environmental Education.** The Unesco program. Journal of Environmental, Education. 8:19-25.
- ST ARNAUD, Ives (1982) **Questions Metodologique** En: La Personne qui s' actualise, Chicoutimi: Gaston Morin.
- SUMMERS, G. (1978) **Medición de actitudes.** México : Trillas.
- THURSTONE, Dimental (1982), Growth Curve for Dithé Binet tests. Ed. Journal of Educational Psychology, 5.2
- THIRION, Anne- Marie (1980) **Tendances actuelles de la Recherche–Action** , Université de Liege
- SKRZYOLEWSKI, W. (1982) **Aspectos de elaboración y producción de material didáctico.** En: Internacional de países socialistas. Vol. 40. No. 4.
- UNESCO (1976) **Reunión Regional de Expertos en Educación Ambiental de América Latina y el Caribe.** Bogotá : Mimeógrafo..
- UNESCO-PNUMA (1977) **Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental.** Tbilisi : UNICEF.

# **RESEÑAS**

**CUENCA , Maria Josep y HILFERTY, Joseph. Introducción a la Lingüística Cognitiva. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1999; 252 páginas.**

La ciencia, como una de las formas de conocimiento de que dispone el ser humano, se plantea como objetivo fundamental tratar de comprender y explicar los fenómenos, naturales o sociales, de los cuales se ocupa y que se constituyen en su objeto de estudio. Para cumplir con ese objetivo, diseña y propone modelos científicos, esto es, esquemas teórico-conceptuales con los que representa sistemas o realidades complejas; estos modelos le brindan la posibilidad de facilitar la comprensión y el estudio del comportamiento de éstos y de aquéllas.

La lingüística, como ciencia que ha definido el lenguaje como su objeto de estudio, no es ajena a esta situación, razón por la cual también, a lo largo de su desarrollo, ha construido y propuesto una serie de modelos con los cuales ha intentado conocer y explicar de mejor forma el fenómeno lingüístico; uno de los cuales es el que plantea la llamada *lingüística cognitiva*.

En relación con ésta, la profesora del departamento de Filología Catalana de la Universidad de Valencia, Maria Josep Cuenca, y el profesor del departamento de Filología Anglogermánica de la Universidad de Barcelona, Joseph Hilferty, nos brindan en su texto *Introducción a la lingüística cognitiva* una panorámica de esta concepción de la lingüística, a la vez que ofrecen un acercamiento a un modelo lingüístico que caracterizan como “complejo, heterogéneo y multidisciplinario”. Para entrar al universo conceptual de la lingüística cognitiva, el texto en cuestión presenta una introducción, siete capítulos, una extensa bibliografía general y un completo anexo bibliográfico.

En el primer capítulo, *La aparición de un nuevo paradigma*, los autores ofrecen una contextualización de lo que ellos consideran un nuevo paradigma en la investigación sobre el lenguaje: la lingüística cognitiva, modelo que, de acuerdo con los autores, empieza a gestarse hacia finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, y que se consolida hacia 1987 con la publicación de los textos: *Women, Fire and Dangerous Things* de George Lakoff, y el primer volumen de *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* de Ronald Langacker. Ahora bien, como nuevo enfoque en los estudios lingüísticos, los autores plantean que el aspecto epistemológico que hace de “la lingüística cognitiva un paradigma lingüístico diferenciado y nuevo es el principio de que las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento” (p. 14). Así, dicho modelo enfatiza en la naturaleza cognitiva del lenguaje, razón por la cual se puede ubicar dentro del contexto de las ciencias cognitivas que se ocupan de los diferentes aspectos de la cognición humana; en este sentido, la lingüística cognitiva sostiene la tesis de que el lenguaje no es una capacidad cognitiva separada de las demás sino que, por el contrario, se relaciona con otros procesos cognitivos; de ahí que el estudio del lenguaje deba ser una tarea que se desarrolle con un enfoque multidisciplinar.

Para adelantar dicho trabajo, la lingüística cognitiva se fundamenta, según los autores, en estos postulados básicos: a) El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa; b) La categorización se realiza a partir de “estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinan límites difusos entre categorías”; c) “El lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico”; d) “La

gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica”; e) “Se impone una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje” (p. 19). A la vez, los autores sintetizan las líneas de investigación de este enfoque en estos dos grandes grupos: a) Teorías generales: teoría de los prototipos, semántica cognitiva y teoría de la metáfora; b) Modelos gramaticales: gramática cognitiva, gramática de construcciones y teoría de la gramaticalización.

Una vez contextualizada la lingüística cognitiva, en cuanto a sus orígenes, presupuestos básicos, líneas de investigación, relación con la gramática generativa y su ubicación en el panorama actual de la lingüística, en los siguientes capítulos -específicamente del segundo al sexto- los autores plantean y desarrollan algunos de las propuestas teóricas básicas del modelo en cuestión. Así, en el capítulo segundo, centran su atención en la noción de *categorización*. Siguiendo a los autores, la categorización se entiende como el mecanismo que posee el individuo para organizar la información obtenida a partir de la “aprehensión de la realidad”; este proceso de carácter mental, cuyo fin es la clasificación, permite obtener como producto las llamadas *categorías cognitivas*, esto es, “conceptos mentales almacenados en el cerebro que, en conjunto y una vez convencionalizados, constituyen lo que se denomina *lexicón mental*” (p. 32).

Las categorías se encuentran conformadas por una serie de elementos que no son iguales; algunos de éstos, según los autores, se consideran elementos *prototípicos* (más representativos del grupo) y elementos progresivamente más *periféricos* (menos representativos). De acuerdo con este planteamiento, al estudiar la categorización surge la *teoría de los prototipos*, la cual plantea que el prototipo es “el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (p. 35). Lo anterior sustentado en las llamados *efectos de prototipicidad* y la noción wittgensteiniana de *semejanza de familia*. Junto a la teoría de los prototipos, también -nos exponen los autores- se plantea la *teoría del nivel básico*, soportada en la hipótesis de que hay niveles de abstracción, por lo tanto, de categorización, a saber: el superordinado, el básico y el subordinado. De éstos, el nivel básico es el más importante desde el punto de vista cognitivo, pues perceptivamente, los elementos de éste son los que se identifican de manera más rápida; desde el punto de vista comunicativo, “suelen corresponder a palabras más cortas, son los más frecuentes en el uso, el punto de referencia en contextos neutros y, además, se identifican con las primeras palabras de los niños” (p. 43); y es el más informativo.

En el capítulo tercero, los profesores Cuenca y Hilferty analizan la relación que, desde la óptica de la lingüística cognitiva, se establece entre semántica y gramática, es decir, la relación que se da entre significado y forma (tema de vieja data en los estudios lingüísticos). Aquí el planteamiento básico que exponen y sustentan los teóricos de la lingüística cognitiva sostiene que el significado y la forma se deben entender como elementos íntimamente relacionados, que éstos no son entes autónomos e independientes; por el contrario, constituyen un *continuum*. La hipótesis propuesta apunta a que, independientemente de la complejidad del enunciado, “la forma y el significado son interdependientes e indisociables en cualquier nivel de organización” (p. 67). Como consecuencia de ello, se asume una concepción de la semántica de carácter *no composicional* y se introduce la noción de

*estructuras de conocimiento o dominios cognitivos*, lo cual lleva a que, según los autores, se ponga en tela de juicio la frontera entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, pues el primero se fundamenta en el segundo; esto debido a que “los conceptos no existen en el vacío, sino en relación a otros ámbitos de conocimiento más generales” (p. 71). Por lo tanto, en la lingüística cognitiva se aboga por una *semántica enciclopédica* que contemple por igual los aspectos denotativos (estrictamente léxicos) y los connotativos (asociados tradicionalmente al contexto, a lo pragmático).

En el siguiente capítulo, dedicado a la metáfora y la metonimia, los autores presentan la concepción que la lingüística cognitiva tiene de estos términos. De acuerdo con esto, en primer lugar los autores determinan que la metáfora no es exclusiva del lenguaje poético, o del literario en general, sino que ésta forma parte de la expresión cotidiana de todo individuo, planteamiento central en la lingüística cognitiva. Una vez hecha esta aclaración, los autores establecen la definición de metáfora desde la concepción cognitiva, así como los tipos de metáforas (conceptuales e imágenes). Enseguida analizan la estructura interna de las metáforas conceptuales; esto con el fin de establecer que la metáfora es la proyección que de un dominio conceptual origen sobre un dominio conceptual destino. Luego estudian el fenómeno de la metonimia: similitudes y diferencias de ésta con la metáfora. Los autores cierran este cuarto capítulo con el análisis de las llamadas expresiones idiomáticas (de tal palo, tal astilla; echar leña al fuego). Para ello recurren a la metáfora, la metonimia y el conocimiento enciclopédico con el fin de explicar ese tipo de expresiones que se suelen tratar, en los trabajos gramaticales tradicionales, como oscuras y arbitrarias. También consideran el uso de la metáfora como una de las formas en la que se manifiesta la modalización, con la cual se puede manipular el discurso y así justificar la praxis humana. Finalmente, después de analizar de forma teórica y práctica las nociones de metáfora y metonimia, los autores concluyen que éstas no son simples recursos retóricos sino que son destrezas cognitivas fundamentales y que el lenguaje permite la representación conceptual que ellas comportan.

Otro de los temas que se trabaja en la lingüística cognitiva es el de la *polisemia*, razón por la cual los profesores Cuenca y Hilferty le dedican el capítulo quinto de su libro. En esta sección presentan, entonces, el concepto de polisemia y su relación con la monosemia y la homonimia; esto teniendo en cuenta que para la lingüística cognitiva las palabras polisémicas son categorías complejas. A partir de este planteamiento, los autores presentan cómo en la lingüística cognitiva la polisemia se estudia en términos de redes conceptuales, para lo cual recurre al concepto de *categorías radiales*, noción ésta que se basa en el concepto, previamente introducido, de semejanza de familia de Wittgenstein. Para ejemplificar y explicar mejor estos conceptos, los autores finalizan el capítulo con el análisis de la forma española *ir a + complemento* y de la preposición *por*, respectivamente.

En el capítulo sexto, los autores abordan la manera como la lingüística cognitiva asume otro tema de larga tradición en los estudios lingüísticos: la *gramaticalización*. En este aspecto, los autores plantean que a partir de los estudios de los lingüistas cognitivos y de los trabajos del funcionalismo anglosajón se ha revitalizado la reflexión sobre el fenómeno de la gramaticalización, en el sentido de que a diferencia de la concepción clásica esta noción no se restringe “a la morfología diacrónica, sino que se amplía a fenómenos que van más allá de la morfología e incluso al estudio sincrónico” (p. 156). Desde esta perspectiva, la gramaticalización no “sólo es un proceso de conversión de elementos léxicos en

gramaticales, sino que implica modificaciones en la función discursiva y en la estructura de las lenguas” (p. 156). De esta forma, los autores establecen, citando a Hopper & Traugott, que la gramaticalización se constituye “en esa parte del estudio del lenguaje que se centra en cómo aparecen las formas gramaticales y las construcciones, cómo se usan y cómo dan forma a una lengua” (p. 156). Una vez analizado el concepto de gramaticalización, los autores plantean que ésta se debe asumir como un proceso, como “la modificación gradual de un elemento [...] que atañe tanto a aspectos formales, como a aspectos funcionales y semánticos” (p. 157). En esta revisión del análisis de la gramaticalización se afronta, entonces, el problema del cambio lingüístico, fundamentalmente el cambio gramatical que se da en el discurso y que tiene implicaciones en el uso y el significado. Para esto se plantea, en primer lugar, qué es la gramaticalización; enseguida, en qué consiste este proceso; luego, las hipótesis que intentan explicar la motivación del cambio lingüístico y, finalmente, el papel que juegan la metáfora y metonimia en este proceso.

Los profesores Cuenca y Hilferty concluyen su introducción a la lingüística cognitiva con una revisión del estado actual del modelo así como su proyección hacia el futuro. De esta forma, en el capítulo séptimo retoman los principios fundamentales de la lingüística cognitiva (la naturaleza cognitiva y simbólica del lenguaje; la interrelación entre semántica y pragmática; la relación entre los componentes de la gramática; y el carácter difuso y dinámico del lenguaje); los aportes de este enfoque del estudio lingüístico (la propuesta de un punto de vista diferente sobre el lenguaje; la lingüística cognitiva como un modelo gramatical; la presentación de nuevos enfoques para el tratamiento y análisis de viejos conceptos, la utilización del modelo cognitivo en la lingüística aplicada); las perspectivas y los retos del modelo (unificar las teorías cognitivas y demarcar de forma más específica qué es la lingüística cognitiva; el uso de conceptos de larga tradición se debe ver como el ofrecimiento de nuevas alternativas de análisis y definición; y aspectos prácticos propios de la investigación: acceso y manejo de los datos). Terminan los autores este capítulo final con una revisión de los trabajos que en y sobre las lenguas de España se han venido realizando en lingüística cognitiva, especialmente en las áreas de las funciones, las categorías gramaticales, las construcciones, la fraseología, el léxico y la morfología, el cambio semántico y la gramaticalización, y los estudios de análisis del discurso y lingüística aplicada.

De esta forma, el texto *Introducción a la lingüística cognitiva*, de los profesores Cuenca y Hilferty, se erige como una presentación -muy bien apoyada bibliográficamente- y un acercamiento sólidos a los aspectos fundamentales que conforman el andamiaje epistemológico de la lingüística cognitiva. Los conceptos están teóricamente bien sustentados y explicados, al igual que debidamente ejemplificados para facilitar su comprensión, lo cual -además- le imprime al libro un carácter didáctico. Este texto, entonces, se constituye en un punto de referencia obligado, en lengua española, para quien desee acercarse al estudio del lenguaje desde la perspectiva cognitivista; a la vez que se torna en una invitación para que en nuestro medio se empiece a trabajar en esta dirección que ofrece nuevas posibilidades, descriptivas y explicativas, para el análisis del código verbal, en general, y del español, en particular; así como para entrar en el no menos interesante campo de la cognición humana.

**ÁLVARO WILLIAM SANTIAGO GALVIS**

*Profesor Departamento de Lingüística e Idiomas  
Universidad de Nariño*

**TOBÓN DE CASTRO, LUCÍA, *La lingüística del lenguaje : Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*, Bogotá, D.C: Universidad Pedagógica Nacional, 2001, 188 páginas.**

El propósito de esta reseña es desarrollar la siguiente idea: el libro de Doña Lucía Tobón de Castro, *La lingüística del lenguaje : Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*, guarda, entre otras cualidades, la de ser un ejemplo de escritura científica y pedagógica; es un signo cuyas causas son la ciencia y la pedagogía.

En su conjunto, este texto supone que la dinámica propia de cualquier ciencia toca también a la lingüística y una de las maneras de lograr dicha dinámica es dar paso a nuevos objetos de estudio. Desde el título mismo, el libro propone, para aquellos que aún permanecen anclados en la '*lengua*', un nuevo objeto de estudio para la lingüística; para otros será la confirmación de que se puede hacer lingüística de la facultad del lenguaje, superando de este modo los niveles descriptivos de la ciencia tradicional, y enfocar la actividad científica hacia la explicación-descripción en un ámbito de espectro mayor: el de las ciencias humanas.

Ahora me ocuparé del valor de los tres estudios que conforman esta obra dentro del marco general de la ciencia del lenguaje : *La Lingüística*.

En el primer trabajo, *La lingüística del lenguaje como estudio de los procesos de significar*, es posible hallar una nueva valoración de los sistemas de representación, sean éstos verbales o no-verbales, a través de su conexión con una raíz común, la facultad lingüística; facultad que confiere al hombre la posibilidad de significar, es decir, de encontrar "*la relación entre una estructura ausente (idea, pensamiento, sentimiento) y una representación que la hace presente en la conciencia de los interlocutores*" (35). Pero la facultad del lenguaje no comprende únicamente los procesos de significar, sino también los de construir universos cognitivos, abstraer rasgos de la "realidad" e integrarlos en unidades conceptuales más complejas; además, el lenguaje recrea la "realidad" cada vez que la representa mediante sistemas simbólicos.

Desde este punto de vista no se pretende en modo alguno menospreciar los trabajos sobre la lengua como sistema o como entidad idiomática histórica, lo que se propone es contribuir al estudio del lenguaje, no sólo a partir de la significación verbal, sino a través del análisis de todas las manifestaciones simbólicas del hombre, pues también reflejan un aspecto de la mencionada facultad.

El apartado que comprende *La relación lenguaje y pensamiento* explica la idea de cómo el hombre no sería lo que es, no haría parte de lo que se ha denominado *especie específica* (Tesis de Erik Lenneberg), de no ser porque posee la facultad del lenguaje; gracias a ésta se transforma en ser social e individual, es capaz de interactuar de manera intencional con otros y se reconoce como otra realidad susceptible de ser estudiada. A través de una sólida argumentación, la autora válida la afirmación de que la conjunción de la facultad del lenguaje con el pensamiento brinda al hombre la posibilidad del pensamiento conceptual y del lenguaje racional, recordando así los planteamientos Vigotzkianos.

Este segundo trabajo hace un recorrido conceptual, de los aspectos más importantes en la comprensión de esta relación, dando a cada autor, no necesariamente lingüista, el



reconocimiento justo por los aportes de sus teorías. Vigotzki, Piaget, Herder, Humbolt, Descartes, Chomsky, Bühler, De Saussure, Van Dijk, Halliday, Chafe, Schaff, Langaker, Bruner, y tantos otros encuentran su lugar en esta mesurada reflexión.

Además, este capítulo presenta un modelo de análisis semántico-cognitivo, en el cual las unidades significativas se despliegan e integran con otras para estructurar las distintas instancias y categorías conceptuales que conforman la actividad cognitiva del hombre.

Vale la pena resaltar cómo el principio científico que busca la precisión terminológica también tiene lugar en este apartado del libro. El *Inventario léxico* que cierra el segundo capítulo es una ineludible guía por la claridad y precisión de sus definiciones en torno a algunos términos básicos en lingüística cognitiva.

El tercer escrito es, quizás, el que más ruptura muestra con algunos conceptos supuestamente ya establecidos y adoptados en lo teórico y en lo extra-teórico, como los de “contexto” y “realidad”, pues parte del reconocimiento de un universo cognitivo que se construye y renueva constantemente y que, además, edifica la imagen del mundo que conocemos como “realidad”.

*El contexto en el proceso de comunicación lingüística*, título de este tercer trabajo, presenta razones suficientes para concluir que los “contextos” no están en el mundo exterior objetivo sino que son hechos mentales. Es así como Doña Lucía define *contexto* de la siguiente manera :

*un esquema lógico-cognitivo, producto de la acción mental, en el cual se integran elementos obtenidos mediante procesos metacognitivos y/o cognitivos, procesos afectivo-emocionales, actitudes, comportamientos ; en fin, todo lo que conforma el pensar y el hacer del individuo que, convertido en acto, dé lugar a una relación intersubjetiva, resultante de la participación en un proceso de intelección.(178).*

En conclusión, este libro es un ejemplo de escritura científica porque, además de plantear una nueva epistemología que urgía para la teoría lingüística, es estrictamente argumentativo y abierto, procura la claridad conceptual y la lógica define sus secuencias. Es en este punto donde cobra valor como muestra ideal de discurso pedagógico (Cfr. Bernstein) pues presenta, sin la subjetividad de los afectos y sin intenciones encubiertas, una propuesta al lector, el cual debe cumplir un papel activo y crítico en el proceso de lectura y comprensión, de lo contrario se perdería uno de los fundamentos de la ciencia, que al lado de Doña Lucía hemos aprendido : el conocimiento no es de nadie, no tiene dueño, es inacabado y se reconstruye en nuestras mentes, siempre distinto en todo momento.

**GERAL EDUARDO MATÉUS**  
*Profesor Departamento de Lenguas  
Universidad Pedagógica Nacional*

**DE BOTTON, Alain La utilidad de la filosofía en el siglo XXI: Las consolaciones de la filosofía. Madrid: Taurus, 2001, 295 páginas.**

Basta recorrer las primeras páginas del libro de Alain de Botton, investigador de Estudios Avanzados de la Universidad de Londres, para repasar las enseñanzas del Sócrates histórico a propósito de la esencia, utilidad y destino de la filosofía y del filósofo en el ámbito de la vida cotidiana. Sócrates, hijo de un escultor y una partera, guarda entre los especialistas la imagen de un viejo pobre, bajo de estatura, con cabeza de cangrejo y mal vestido que vivió espantado constantemente por su indomable pareja, una mujer de nombre Xantipa, quizá su mayor verdugo y a la que Nietzsche, unos 2300 años después, daría una instrucción *après-coup*: “Si vas a salir con una mujer, no olvides el látigo”. Por tanto, su vida no dejaba de ser la de alguien normal: privación de trabajo firme y ‘útil’, de belleza corporal, de tranquilidad doméstica, de popularidad... A pesar de su destino regular en la polis, el viejo ateniense enseñaba a romper con los sistemas de creencias establecidos, invitando a ‘desintoxicar’ los dogmas contenidos en el sentido común (*doxa*). Así pues, germina en manos de un excéntrico individuo el ejercicio mismo de la filosofía; una actividad morosa que, tras construir con fuerza una pregunta, se resiste, a pesar de las respuestas, a ser contestada, en parte (o en todo) porque de encontrarse la solución, se acaba el ejercicio mismo de la filo-sofía, y con ella, el imaginario del filó-sofo.

Sócrates afirmaba que no sabía nada, y en parte tenía razón, pues no sabía que con su actitud de galeno espiritual inauguraba sustancialmente la maniobra del filosofar en Occidente, aquella acción de flexionar y re-flexionar sobre aquello que, por fuerza del hábito, acostumbramos aceptar ingenuamente sin un ápice de crítica, con el ánimo de penetrar más allá del fenómeno. La filosofía, entonces, nace como la actitud de cuestionar lo establecido, de romper el sentido común y crear uno nuevo a través de una metódica (v.gr. la mayéutica). Cualidad muy próxima a lo sucedido en el juego de velos llevado a cabo por las mujeres en los ritos funerarios griegos, aquella acción ritual de movimientos donde sólo se muestra a ‘jironcitos’ el rostro, la verdad, y que los franceses señalan como una actitud femenina: *Faire la dupe*.

No obstante, debido a esta labor de parir ideas propias, reducida a la construcción consciente y progresiva de la autonomía, Sócrates fue condenado a tomar cicuta, probando de paso que el filósofo es tal, si es consecuente, es decir, si establece una armonía entre sus pensamientos y sus acciones, tal como lo manifiestan sus diálogos *El Critón* y *La Apología*. Así las cosas, muere el filósofo, pero queda la filosofía encarnada y renovada en otras celebridades. Así los casos de Epicuro, Séneca, Montaigne, Schopenhauer y Nietzsche, todos ellos, figuras que trata Alain de Botton en su obra con excesivas minucias biográficas que le sirven finalmente de argumento para “reconfortar”, o por lo menos, llenar tiempos de lectura *no rumiada* (Nietzsche) a cualquier lector que guste de la filosofía sin tener que ir a las obras de los filósofos; en suma, a todo posible descifrador que pueda padecer de escasez de “popularidad” o de “dinero”, quien presenta abundancia de “frustraciones”, “dificultades” o finalmente quien tenga el “corazón partido”.

La propuesta de Alain de Botton es un intento vergonzoso de usar hoy la filosofía con el fin de insertarla en el trajinar de las modas o de los anaqueles de las librerías y bibliotecas, y que a lo sumo será útil para el beneficio de la acumulación de datos inservibles. Así, por ejemplo, poner por caso de “consolación frente a las desventuras económicas” algunas premisas del epicureísmo (capítulo II), resulta exagerado si se tiene en cuenta que para esta

escuela helenística la vida tenía como fin la búsqueda del placer intelectual que permitía eliminar los temores que producían otrora las condiciones divinas y el campo de lo teleológico, logrando de esta forma alcanzar la felicidad, y no tanto si tenemos o no el dinero para comprar lo necesario para vivir o si consideramos que para ser felices es más importante gozar de amigos, aunque no se tenga cómo invitarlos a cualquier programa social. Con el epicureísmo, realmente la filosofía gana un paso en el terreno de la existencia del filósofo, ya que se convierte en una especie de *Techné tis perì tòn bíon* (un saber para la vida); la filosofía pasa a ser una técnica de sí que con palabras y razonamientos suministra el camino para una vida feliz. Así pues, se convierte en un arte de la existencia, *de la bella existencia*, comprometida en el umbral del riesgo y dirigida hacia una formación ética (*ethos*). Para ilustrar mejor este caso bastaría, más bien, evocar la nota de Aristóteles en su *Política* a propósito del presocrático Tales de Mileto: “*Cuando, por su pobreza, le reprochaban que la filosofía era inútil, tras haber observado por el estudio de los astros, que iba a hacer una gran producción de olivas, se procuró un pequeño capital, cuando aún era invierno, y depositó fianzas por todas las almazaras de Mileto y Quios, alquilándolas a bajo precio porque nadie licitó contra él. Cuando llegó el momento oportuno, al ser muchos los que a la vez y de repente las pedían, las iba alquilando al precio que quería y reunió mucho dinero, demostrando así que es fácil a los filósofos enriquecerse, si quieren, pero que no son las riquezas lo que les interesan*”.

Lo importante de la enseñanza de Epicuro, sólo para tomar este ejemplo de los seis tratamientos del libro de Alain de Botton, es el principio derivado que presupone, pues si la filosofía se convierte en un modo de vida (*ethos*), es a la vez una actitud ante el mundo que proporciona al filósofo una disposición anímica para interactuar en el área cotidiana con sabiduría (*sophós*). Una felicidad inmaterial, muy acorde con el modo de vida de una época carente de los fenómenos de la muchedumbre y la alineación, terriblemente distante de nuestra situación actual. Y es que las promesas de felicidad no se pueden hoy día cotejar con la separación tajante entre teoría y praxis. Esta reflexión, más bien se desarrolla con mayor precisión y pertinencia en la obra de Herbert Marcuse “*El hombre unidimensional*”, donde el filósofo alemán afirma que sólo debemos satisfacer *necesidades verdaderas* como el alimento, el vestido y la vivienda y rechazar las *necesidades falsas* que están sobrepuestas al individuo por un interés social represivo. Pero, debido a que en la actual sociedad, los sujetos no podemos controlar la información recibida continuamente por los numerosos canales comunicativos, éstos terminan imponiendo pseudonecesidades materializadas por anuncios, panfletos y comerciales; así terminamos siendo títeres de una mano invisible que controla nuestros deseos de forma inconsciente, independientemente de las condiciones económicas, reflexivas o de socialización de cualquier comunidad. Max Horkheimer complementa la reflexión en su obra “*El eclipse de la razón*”, criticando que no hay reflexión posible frente a los eventos que nos atosigan, o que si hay una razón para reflexionar, ésta es una *razón muscular*, pues hoy día lo que se refuerza es la hipervaloración de los juegos deportivos y el endiosamiento de sus héroes, hábiles en esforzarse atléticamente, y que no son más que fetiches, es decir, creaciones publicitarias que se reconocen por la amplitud de sus fotos o por la intrepidez de los comerciales (v.gr. Maradona, Montoya...), relegando así a los grandes hombres, a los guías como los filósofos, al desprecio. En nuestro medio, a propósito, el ejemplo lo llenaron los sucesos en torno a la Copa América 2001, “La Copa de la Paz”, audaz ‘happening’ creado y recreado por los *mass media* que tomaron el acontecimiento muy en serio, como si en conjunto quisieran mantener al país en un estado elemental de falsas apariencias similares a las creadas por las drogas o

las bebidas, mientras se ve como simple juego la guerra civil que padece Colombia y que los medios prefieren llamar 'Conflicto Armado'.

Si la filosofía ha de servir en algo a la cultura, debe ser para dar cuenta de la situación socio-histórica a través de conceptos, de categorías, tal como lo afirmó Hegel. Pero, la filosofía siempre ha sido relegada en nuestro medio a un plano desdeñoso, y no falta quien afirme que el filósofo es un sujeto apartado de la sociedad, pobre e impopular; y que la filosofía es una invención tan inútil como enredada. Conviene mirar de reojo un caso concreto de nuestra historia. Tras la 'emancipación', Colombia se adhiere abiertamente a la orientación filosófica de Jeremías Bentham y D. de Tracy insertada por primera vez en *La Bagatela*, periódico de Antonio Nariño (1811). Esta doctrina, *el utilitarismo*, atribuía como móvil único de la política y la moral el interés por la felicidad, lo que significa un divorcio del espíritu español, porque implicaba un nuevo patrón en las ideas éticas y en la concepción metafísica. Empero, tras su vinculación con la ideología político-religiosa hacia 1840, la doctrina se consideró como un grave peligro para la educación juvenil, pues la Iglesia la evaluó como inmoral y atea. En ese año el plan de estudios recibe dura prueba al ordenarse borrar de él los manuales utilitaristas. Posteriormente, gobernando Alcántara Herrán, las disposiciones del plan relativas a Bentham y de Tracy fueron derogadas por la ley de mayo de 1840. En el mensaje constitucional al congreso de ese año, Alcántara Herrán pide para la juventud "...sólida educación moral y religiosa y alejarla de doctrinas que conduzcan a la inmoralidad y el ateísmo".

Resulta evidente que si la medida se hubiera tomado en momentos de estabilidad política, nada hubiera tenido de peculiar el hecho; pero, como por esa época un partido político, justo aquel que defendía el utilitarismo en la enseñanza, había sido vencido, la cuestión terminó por convertirse en bandera de facción y lejos de haber desaparecido, se fortaleció como arma política; sólo hasta 1870 es sometido una crítica académica. En adelante, el ataque de fondo contra las doctrinas utilitaristas presenta dos frentes separados, correspondiendo uno a Bentham y otro a Tracy, ambos auspiciados por Miguel Antonio Caro. En la Universidad, la controversia de la ideología de Tracy se originó por el congreso de 1870 al ser recomendando al poder ejecutivo que se adoptara en aquélla, como texto guía, el libro de Tracy. Miguel Antonio Caro se opuso aduciendo: que la propuesta al congreso se había formulado "*por un antiguo catedrático que allá en sus mocedades, cuando las obras de Bentham y Tracy llegaron por primera vez a estos países, estudió por ellas, y desde entonces les profesó un religioso respeto*"; que el motivo de tal formulación "*fue la aseveración que allí en las cámaras se hizo altamente de ser el libro de Tracy el más fiel y salvador, el más oportuno de las doctrinas liberales que con pueril temor se creían amenazadas*", y que por tanto pedía "*se expulsase el texto de Tracy como una perniciosa antigualla*".

No obstante, a pesar de sus tropiezos, que ya asomaban cuando el mismo Bolívar en 1828 prohíbe enseñar el utilitarismo en el colegio del Rosario, esta doctrina se sedimenta en algunos de nuestros grandes espíritus por ofrecer la ventaja de enseñar a pensar con independencia y prepararse para gobernar. Su tesis básica: "*el conocimiento moral no debe tener por criterio más que las impresiones de agrado o desagrado*", propone en rigor un atento examen de los datos de la conciencia, esto es, un llamado al espíritu para que cualquier individuo se atuviera a la realidad y la afrontara con actitud crítica. Algún efecto había de traer tal actitud, y en cierto modo vino a ser así, como campo ideológico paralelo a aquel otro espíritu de investigación que en el terreno de las Ciencias Naturales, había despertado la Expedición Botánica.

Cuando se piensa por un momento en las pobres raíces que en Colombia echó el *utilitarismo* y se observa cómo de la ideología política, pasa al terreno de las controversias públicas y literarias, no puede menos que reconocerse que trajo una visión distinta de las cosas, nueva para los que a él se acogieron, fecunda siquiera sea por la reacción que promovió, y en todo caso, trascendental para arraigar en la conciencia individual el amor a la *theoria*. No obstante, el desarrollo de las ideas filosóficas en el país fue clausurada en el siglo XIX con la instauración de la *Regeneración*, en la que se enfrentaron los positivistas y los utilitaristas liberales a los conservadores, éstos últimos partidarios de la ideología hispano-católica y de su interpretación por parte de la Iglesia. Así las cosas, la administración Núñez recurre a la iglesia católica como elemento esencial de la cohesión nacional y se le da el control del aparato educativo en materias religiosas e ideológicas. En la gestión de Miguel Antonio Caro, se llegó a confiar a un sacerdote la Secretaría de Educación, con el propósito de llevar a fin los mandatos del Papa León XIII, en la que se exhortaba a la restauración de la filosofía tomista.

La constante de la religión (esa ilusión o delirio colectivo, según Sigmund Freud) y su intervención en nuestra formación histórica, se vivencia como una tradición que ha pasado de generación en generación, no tanto en sus contenidos, vale decir, sino en lo relativo a la forma de interacción e intervención, pues es claro que aquí **las cosas se aprenden por autoridad**. Recapitulando y justificando un poco lo anterior, cabe sostener que el apretado recorrido por el ambiente cultural de la Colombia del siglo XIX, deja la clara percepción del peso de una ideología manifestada siempre en el papel de las ideas religiosas vinculadas a las luchas partidistas. El colombiano, fiel al Sagrado Corazón de Jesús y cuanta virgen se le ofrezca, actúa como resquicio de esa historia jalonada de tanta intervención de las órdenes mayores del catolicismo en la vida civil y que aún hoy sigue como un recurso mágico -que no crítico ni racional-, como una herramienta interna para enfrentar la realidad, como una guía de consuelo por tanta desventura. A esto añadamos el deporte, que para Max Weber es una nueva forma de religión que nos mantiene en un infantilismo el cual no es posible pacificar con herramientas racionales.

La utilidad y destino de la filosofía no es la de ofrecer un "consuelo" (de Botton), sino la de servir de soporte desenmascarador de un pasado que no cesa de repetir-se entre nosotros, es la de servir de puente entre un antes resucitado y un futuro por hacer, pues es sabido que no se puede avanzar a partir de la lógica de la represión (*Verdrängung*, como lo empleara Freud), esa forma peculiar de olvido que tanto nos caracteriza.

**EDER GARCÍA DUSSÁN**

Profesor Departamento de Lenguas  
Universidad Pedagógica Nacional.

**AVILA, Rafael La cultura. Modos de comprensión e investigación Bogotá: Ediciones Antropos. Colección Pedagogía s XXI, 2001, 236 páginas.**

El libro es una compilación de textos producidos por el autor, a lo largo de década y media de trayectoria intelectual en el campo de conocimiento que anuncia su título: la cultura, o más específicamente, como lo señala el autor en su prólogo, “la compleja relación entre educación y cultura”. Algunos de los capítulos fueron inicialmente conferencias, artículos, materiales de lectura para sus seminarios y presentaciones de otros libros; otros, al parecer, se hacen públicos por primera vez en esta edición.

Dichos textos son, en buena medida, testimonio de una búsqueda iniciada por el profesor Ávila Penagos en la Universidad Pedagógica Nacional desde su vinculación a mediados de la década de los ochenta, y hasta cierto punto, representativo de una generación de profesionales e investigadores de diferentes ciencias sociales que se encontraron con que la cultura existía no como “alta expresión del espíritu”, ni como epifenómeno reflejo de las estructuras sociales, ni como totalidad social, sino como producción simbólica presente y que confiere sentido a todas las esferas y prácticas de la vida social.

Tal énfasis cultural irrumpió en los estudios sociales y educativos latinoamericanos en la década de los ochenta; Por aquel entonces, coincidieron en la Universidad Pedagógica algunos docentes interesados en comprender críticamente las relaciones entre educación y cultura, en torno al Área del mismo nombre y que había surgido en el contexto de una reforma académica que posibilitó espacios de trabajo interdisciplinar que trascendió las fronteras entre departamentos y facultades.

Desde ese entonces – y quizás desde antes- según lo demuestra el artículo sobre la participación de los cristianos en la Revolución Sandinista incluido en el libro, el profesor Ávila, desde su condición de sociólogo y luego, como pedagogo, se interrogaba y auscultaba sobre el lugar de lo cultural en la comprensión de diferentes dinámicas sociales y educativas contemporáneas.

El libro que comentamos, por tanto, confirma este recorrido ya manifiesto en otras publicaciones recientes. Los 9 capítulos que lo conforman, se estructuran en una secuencia lógica que intentan darle coherencia y unidad. En los dos primeros capítulos el autor quiere dejar sentado el lugar teórico y metodológico desde el cual habla e investiga: una comprensión semiótica de la cultura y una etnografía de corte interpretativista; en los restantes se presentan experiencias y reflexiones sobre estudios particulares desarrollados por el autor en diferentes momentos.

En cuanto a lo primero, hace un recorrido sobre los diferentes sentidos del término cultura, ya usual en trabajos de autores que incursionan el tema (García Canclini 1982; Rosaldo 1991; Chartier 1992; Ariño 1997; Escobar 2001): el autor las presenta como una serie ascendente de “fases” las imágenes ilustradas, románticas, sustancialistas, funcionalistas y estructuralistas de la cultura que culmina con el enfoque con el cual el autor se identifica: la “comprensión semiótica de la cultura”; apoyándose en autores ya clásicos, como Max Weber, Umberto Eco y principalmente Clifford Geertz, desde dicha perspectiva, la cultura es, vista como un texto, “como una inmensa telaraña de significados construida por la especie humana en la cual se halla irremediamente engarzada” (pag. 31). Ávila concluye su

artículo esbozando algunas implicaciones de este enfoque en el estudio de la cultura escolar y las instituciones escolares.

Frente a este posicionamiento del autor, es necesario señalar, que si bien es cierto que la perspectiva simbólica del análisis constituye una ruptura y superación de las concepciones de corte positivista, también ha sido objeto de crítica, principalmente la abstracción que hace Geertz de las circunstancias sociohistóricas donde se producen los textos culturales; en consecuencia, no presenta suficiente atención a los problemas del poder y del conflicto social (Thompson 1998); al asumir los fenómenos culturales como formas simbólicas y su análisis como interpretación de los patrones de significado incorporados a éstas, se minimiza el hecho de que aquellas están insertos en relaciones de poder y de conflicto: tanto las acciones de la vida cotidiana como las formas más elaboradas de cultura (rituales, festivales) son producidos, actuados y recibidos por individuos y colectivos en posiciones diferentes de poder y generalmente en contextos conflictivos. El análisis cultural no puede desconocer esto el cual incluso lo atraviesa; la producción misma de conocimiento, es un hecho de poder, como lo han puesto en evidencia los estudios culturales.

La etnografía, tema del segundo capítulo, la entiende el autor como una práctica investigativa que describe e interpreta en clave hermética, prácticas sociales específicas. Desde esta perspectiva, coherente con la concepción de cultura presentada en el capítulo anterior, el autor trae a consideración las implicaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas de la investigación etnográfica, teniendo como referente práctico, la reciente investigación desarrollada con Marina Camargo sobre la construcción social de los Proyectos Educativos Institucionales (Ávila y Camargo 1999).

El comentario crítico hecho a la concepción semiológica de cultura puede extenderse a este; al hacerse abstracción de las relaciones de poder que permean los fenómenos culturales y la dimensión simbólica de las relaciones de poder, los conflictos que atraviesan la institución escolar y las tensiones que genera el proceso investigativo no se visibilizan. Así por ejemplo, se da una separación entre la fase reconstructiva de la experiencia en la que involucran activamente a los maestros de los colegios, y la fase interpretativa (“construcción del sentido”), reservada a los investigadores; la trayectoria y versatilidad de los investigadores permitió momentos de “convalidación de los hallazgos” con el “grupo de referencia”, que como es de suponer resultaron “intensos y acalorados”.

El tercer capítulo, en coautoría con Camargo, resume los presupuestos teóricos y metodológicos, así como los resultados de la investigación mencionada; tal vez es por ello, que algunos de los planteamientos de los capítulos anteriores se reiteran en el texto; el núcleo central son los hallazgos y conclusiones principales del estudio, organizados en torno a las tensiones, obstáculos, facilitadores y retos propios de la construcción de proyectos educativos en instituciones escolares convencionales.

Los dos capítulos siguientes (4 y 5) están referidos al estudio hecho por el autor sobre las dinámicas organizativas y de gestión del Instituto de Estudios Rurales de la Pontificia Universidad Javeriana, cuyos resultados ya fueron presentados en el libro “Organización y gestión de la investigación en la Universidad. El IER” (Ávila 1998). A modo de una sistematización de experiencias, el autor destaca el acumulado metodológico consolidado por dicho instituto en torno a la Investigación participativa, así como los valores, saberes,

relaciones y prácticas innovativas desarrolladas por el equipo de investigadores del IER. Aquí vale la pena señalar que el reconocimiento del potencial emancipador de la tradición investigativa participativa podría aportar a la construcción de una etnografía no sólo interpretativa sino crítica, en la medida en que supera la dicotomía sujeto – objeto de investigación, al permitir que éste asuma un papel activo y decisorio en la producción y uso del conocimiento generado.

No es clara la lógica que articula los capítulos finales y que versan sobre la construcción de un nuevo modelo cultural en Nicaragua en la etapa inicial de la Revolución Sandinista; el currículo, la modernidad y la cultura (a propósito del libro de Abraham Magendzo); la construcción de la modernidad en América Latina y los Talleres de Educación Democrática (TED), estrategia metodológica empleada en la investigación sobre los PEIs. En todo caso, en ellos, el profesor Ávila reitera su interés por construir referentes teóricos, metodológicos y técnicos pertinentes y apropiados a las específicas realidades educativas y culturales de la región, las cuales son comprendidas por él como construcciones históricas, conflictivas y por tanto indeterminadas e inciertas.

Con lo expuesto, queda evidenciado el aporte que hace el libro, tanto a la construcción del campo académico sobre cultura y educación, como a la reflexión metodológica en investigación educativa y cultural. Porque frente a la proliferación de manuales de investigación escritos por no investigadores y de libros que presentan resultados de investigaciones sin discutir su metodología, hacen falta reflexiones sistemáticas de los propios investigadores sobre su que hacer como es el caso de esta publicación, donde el investigador vuelve sobre sus conceptos, recorridos metodológicos y objetos para hacerlos hablar de nuevo y hacerles decir nuevas cosas.

Es en este sentido que vale la pena comentar la preocupación con la que finaliza el autor el prólogo y es la pregunta sobre el sujeto bajo el presupuesto de estar atrapado, sujetado, “programado” por la cultura, pregunta que al parecer inquieta a Rafael y que se manifiesta en el uso recursivo (4 veces en el libro) de un pasaje de El nombre de la rosa de Umberto Eco en la cual Adso comenta “qué feos son los laberintos y su maestro le responde “Qué hermoso sería el mundo si existiera una clave para orientarse en los laberintos”.

Considero que el autor no debería afanarse por hallar esa llave maestra para salir de ellos y más bien asumir la paradoja de que los laberintos de la cultura que nos atrapan han sido también construidos y pueden deconstruirse y reconstruirse: es lo propio del carácter instituyente e instituido de la cultura y la subjetividad; esta determinación/ indeterminación del universo de símbolos y representaciones que constituye lo social, posibilita la apertura de la vida histórica. Por ejemplo, y como lo evidencia el texto, en la medida en que podamos hacer reflexivas nuestras prácticas – en este caso investigativas – podemos ir transformando las estructuras culturales en que se inscriben. Así es que vivimos en laberintos, podemos salir de ellos e inventar otros.

**ALFONSO TORRES CARRILLO**

*Profesor Departamento de Ciencias Sociales.  
Universidad Pedagógica Nacional.*