

Problemas latinoamericanos
y fenómenos sociales:
estudios semióticos y discursivos

Violencias y reparaciones

Tomo I

Compiladoras

Ginna Fiorella Velandia López

María Teresa Suárez González

Problemas latinoamericanos
y fenómenos sociales:
estudios semióticos y discursivos

Violencias y reparaciones

Tomo I



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de investigación – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial – PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Bogotá presencial

Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decana Facultad de Ciencias de la Comunicación

Eliana del Rosario Herrera Huérfano

Problemas latinoamericanos y fenómenos sociales : estudios semióticos y discursivos. Tomo I. Violencias y reparaciones / Álvaro Sánchez Giraldo, Édison Lopera Pérez y Juan Ignacio Muñoz Zapata...[y otros 11]. ; compiladores Ginna Fiorella Velandia López y María Teresa Suárez González. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

e-ISBN: 978-958-763-587-4

192p.: il, tabl.

1.Semiótica -- Estudio de casos -- Colombia 2.Problemas sociales -- Estudios de casos

3.Sociología -- Colombia 4.Semiología (lingüística) -- Colombia 5.Conflicto armado -- Investigaciones -- Colombia 6.Violencia -- Colombia. i.Lopera Pérez, Édison ii.Muñoz Zapata, Juan Ignacio iii.Velandia López, Ginna Fiorella iv.Galvis Flórez, Ángela Yulieth v.Vega Rincón, Jhon Janer vi.Arcila Parra, Adrián A. vii.Arango Gaviria, Irma Piedad viii.Forti Barbieri, Márcia Regina ix.Murcia Parra, Rosmary x.Aguirre Londoño, John Jairo xi.Silva, María Clemencia xii.Rodríguez Jerez, Sergio xiii.Rojas Ríos, Javier Alberto xiv.Velandia López, Ginna Fiorella (Compilador) xv. Suárez González, María Teresa (Compilador).

CDD: 401.43 P76p BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 104514

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104514>

Problemas latinoamericanos y fenómenos sociales: estudios semióticos y discursivos Tomo I. Violencias y reparaciones

Compiladoras

Ginna Fiorella Velandia López y María Teresa Suárez González

Autores

Álvaro Sánchez Giraldo, Édison Lopera Pérez, Juan Ignacio Muñoz Zapata, Ginna Fiorella Velandia López, Ángela Yulieth Galvis Flórez, Jhon Janer Vega Rincón, Adrián A. Arcila Parra, Irma Piedad Arango Gaviria, Márcia Regina Forti Barbieri, Rosmary Murcia Parra, John Jairo Aguirre Londoño, María Clemencia Silva, Sergio Rodríguez Jerez y Javier Alberto Rojas Ríos.

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrección de estilo

Elvira Lucía Torres Barrera

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: mayo de 2020

Evaluado: agosto de 2021

Ajustado por autores: marzo de 2022

Aprobado: septiembre de 2022

Primera edición digital: 2022

e-ISBN: 978-958-763-587-4

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-587-4>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2022

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Problemas latinoamericanos y fenómenos sociales: estudios semióticos y discursivos Tomo I. Violencias y reparaciones*, fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

Contenido

Sobre los autores.....	9
INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERA PARTE	
Narrativas y memorias	
Grafiti y posverdad en la Medellín del posconflicto	19
Álvaro Sánchez Giraldo, Édison Lopera Pérez, Juan Ignacio Muñoz Zapata	
La desmitificación de la fotografía de guerra en Jesús Abad Colorado	31
Ginna Fiorella Velandia López	
Los signos de la violencia en el cortometraje <i>Evan</i>. Análisis semiótico	51
Ángela Yulieth Galvis Flórez, Jhon Janer Vega Rincón	
De las narrativas sobre el dolor y las violencias a las palabras que alivian.....	65
Adrián A. Arcila Parra	
Construcción del <i>ethos</i> de la justicia colombiana en un apartado del capítulo «Caso n.º 1: Blindajes a responsables de la Operación Génesis» del libro <i>Fusil o toga: toga y fusil</i>, del padre Javier Giraldo Moreno	81
Irma Piedad Arango Gaviria	

SEGUNDA PARTE

Significados y educación

Vida y educación: la dinámica del signo	113
Márcia Regina Forti Barbieri	
La significación en el aula: análisis de un corpus de cine colombiano	133
Rosmary Murcia Parra	
La construcción del mensaje lingüístico: una estrategia semiótica de las organizaciones.....	141
John Jairo Aguirre Londoño, María Clemencia Silva Agudelo	
Comprobaciones semióticas trascendentales para una teoría de la racionalidad modelada	161
Sergio Rodríguez Jerez	
El fin del relato humano	169
Javier Alberto Rojas Ríos	
Índice de tablas.....	187
Índice de figuras	189

Sobre los autores

Álvaro Sánchez Giraldo y Édison Lopera Pérez

Estudiantes del Tecnológico de Antioquia que trabajaron el proyecto de investigación junto con el profesor Juan Ignacio Muñoz Zapata

Correo electrónico: sanchezg9412@gmail.com

Juan Ignacio Muñoz Zapata

Doctor en Literatura Comparada (Universidad de Montreal 2010), ha trabajado en universidades colombianas desde 2013 impartiendo cursos como Teoría de la Literatura, Literatura Británica y Lingüística (Fonética, Morfología, Semiótica). Como académico, también ha publicado artículos en cyberpunk latinoamericano, literatura amazónica colombiana y cultura y educación ambiental. Sus investigaciones actuales incluyen la imagen del mar en la poesía colombiana, la ficción especulativa en talleres de escritura creativa y la semiótica política del grafiti en Medellín. Como escritor de ficción, algunos de sus cuentos están disponibles en revistas electrónicas de América Latina y España, y en medios impresos en Quebec (Revista Solaris).

Correo electrónico: ji.munoz.udm@gmail.com

Ginna Fiorella Velandia

Comunicadora Social – Periodista. Magister en Gerencia Social. Doctoranda en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata. Docente del Programa de Comunicación Social – Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO. Ha participado en proyectos investigativos acerca de los imaginarios de la guerra, el discurso en la prensa acerca del asesinato de los líderes sociales en Colombia y el discurso en la prensa acerca del estallido social en Colombia. Actualmente es vicepresidenta de la Asociación de Semiótica Colombiana.

Correo electrónico: gvelandia@uniminuto.edu



Angela Yulieth Galvis Flórez

Licenciada en educación básica con énfasis en Lengua castellana de la Universidad Industrial de Santander participante en el Congreso Internacional de Semiótica (2018) como ponente.

Correo electrónico: angelagalvis907@gmail.com

Jhon Janer Vega Rincón

Historiador y magíster en Semiótica de la Universidad Industrial y docente de esta misma institución. Con experiencia en trabajo artístico y humanístico en varios colegios y universidades de la región. Ha participado en proyectos investigativos de recuperación de memoria histórica y publicado diversos contenidos sobre historia de la religión, semiótica y educación.

Correo electrónico: jjvegari@correo.uis.edu.co

Adrián Arcila

Soy Artesano, Docente y Narrador, un -ADN- que he venido construyendo y reconstruyendo como ser que habita y respira educación. Me identifico como un profesional con capacidad de liderazgo, responsable, apasionado, disciplinado y altamente creativo. Mis temas de interés y experiencia profesional se orientan a procesos de reconstrucción de memoria histórica, convivencia y educación inclusiva, donde destaca mi trabajo investigativo y pedagógico con actores del conflicto armado, discapacidad, capacidades y talentos excepcionales.

Correo electrónico: aarcilap@udemedellin.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7257-1297?lang=en>

Irma Piedad Arango Gaviria

Comunicadora social-periodista. Magíster en Comunicación y Educación. Doctora en Humanidades, Línea Análisis del discurso. Docente titular del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca. Áreas de docencia: Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en todos los niveles educativos, Análisis del discurso, Teorías y didácticas para enseñar a leer y a escribir en la Ed y Comunicación y educación-

Correo electrónico: irmapia@unicauca.edu.co

John Jairo Aguirre Londoño

Profesor asociado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la universidad Ean. Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad



Distrital. Magíster en Lingüística Española del Seminario Andrés Bello (Instituto Caro y Cuervo). Profesor de las universidades Pedagógica Nacional, Javeriana, Minuto de Dios y UNAD. Investigador en el área de Lingüística y Comunicación.

Correo electrónico: mcsilva@universidadean.edu.co

Márcia Regina Forti Barbieri

Graduada en Pedagogía por la *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* (2002), Magistra en Educación por la UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (2007) y Doctora en Educación por la UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (2012). Actualmente es profesora y coordinadora adjunta del curso de Pedagogía de la UNIVERSIDADE PAULISTA. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Fundamentos de la Educación, trabajando principalmente en los siguientes temas: corporeidad, complejidad, espacio educativo formal, saber y semiótica peirceana. Afiliado a la Federación Latinoamericana de Semiótica, a la Asociación Mexicana de Estudios de Semiótica Visual y del Espacio; a la Asociación Semiótica Colombiana ya la Asociación Argentina de Semiótica.

Correo electrónico: mrfbarbieri@yahoo.com.br

Rosmary Murcia Parra

Psicóloga y Licenciada en humanidades y lengua castellana. Maestrante en Investigación social Interdisciplinaria y aspirante al doctorado en Comunicación con la UNLP. Artículo *Atención psicosocial, una apuesta política en el tránsito a la paz en Colombia*, 2021 y *No cesa la horrible noche*, 2022. Líder del proyecto social “Prácticas de memoria y visibilización cultural a través de la relación: oralidad, escritura y educomunicación en la producción audiovisual con la población indígena Wounaan asentada en la localidad de Ciudad Bolívar, El Tesoro” desde el 2020.

Correo electrónico: rmurciaparr@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6499-7143>

Javier Alberto Rojas Ríos

Licenciado en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador en el área de los estudios literarios, y también como evaluador de contenido de proyectos presentados al Ministerio de Cultura, gestor de propuestas editoriales académicas y de investigación, corrector de estilo. Integrante del semillero de investigación “Poesía en movimiento” del Instituto



Caro y Cuervo. Actualmente es aspirante al título de Maestría en Literatura y Cultura del Instituto Caro y Cuervo.

Correo electrónico: javarojasrio@unal.edu.co

María Clemencia Silva Agudelo

Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia y especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás. Máster en Gestión de la Información y del Conocimiento en la Universidad Paul Valéry, Montpellier III. Coordinadora y docente de metodología virtual y presencial de las unidades de estudio de Competencias Comunicativas, Lengua y Redacción Española, Fundamentos de Lingüística Organizacional y Teoría Discursiva. Investigadora en las líneas de Lingüística aplicada y traducción, Comunicación Organizacional y Multilingüismo y multiculturalidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Autora de ambientes virtuales de aprendizaje y materiales didácticos del núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas. Desde el año 2010 es Coordinadora del núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas. Consultora en comunicación del proyecto Instituto de emprendimiento - Secretaría de Educación Distrital.

Correo electrónico: mcsilva@universidadean.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3864-7603>

Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Doctor en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Rioja. Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle. Experto en Analítica de la Sociedad del Conocimiento. Psicólogo de la Universidad Piloto de Colombia. Miembro activo del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Decano de la Escuela de Educación y director académico de la Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital de la Universidad Sergio Arboleda. Colaborador del Centro Interdipartimentale di Ricerca sulla Comunicazione-CIRCe de la Universidad de Turín, Italia. Director científico de la Asociación Colombiana de Semiótica.

Correo electrónico: sergio.rodriguez@usa.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3521-0206>

INTRODUCCIÓN

En este primer tomo *Violencias y reparaciones*, de *Problemas latinoamericanos y fenómenos sociales: estudios semióticos y discursivos*, se abordan distintas aproximaciones analíticas a la construcción de realidades desde la semiótica, las cuales pueden ser leídas desde el entramado de símbolos y significados que hacen parte de dichas realidades. En él, se exponen diversas preocupaciones de algunos académicos por ampliar la comprensión de fenómenos globales, dentro de las que se pueden mencionar las violencias, la construcción de memorias, el cuerpo, los movimientos sociales y la educación, tomando como eje articulador los estudios semióticos y discursivos, desde los cuales se asume que es posible comprender aspectos que hacen parte de la cotidianidad.

Para ello, el contenido se ha organizado en dos partes. La primera, «Narrativas y memorias», corresponde a una serie de trabajos que abordan las distintas violencias desde la semiótica, vistas desde el campo de la comunicación. La segunda, «Significados y educación», muestra de manera diversa algunos estudios relacionados con la semiótica, respecto a la construcción de significados en el campo de la educación y en las organizaciones.

En la primera parte, Álvaro Sánchez Giraldo, Édison Lopera Pérez y Juan Ignacio Muñoz Zapata, realizan una lectura de signos urbanos en grafitis de la comuna 13 de Medellín, en el marco de lo que algunos han denominado «el posconflicto», para mostrar que los signos sobre los cuales se intenta dar significado en los corpus estudiados reflejan la relación entre la verdad, la manipulación y las emociones del contexto.

Ginna Fiorella Velandia López presenta un estudio de la fotografía de Jesús Abad Colorado, en donde la guerra se presenta desde ángulos distintos, para mostrar que los lugares de enunciación, como el pie de foto, la



circulación y la narración, manifiestan algunas sensibilidades que ayudan a comprender los marcos de la guerra desde la dignificación de los actores.

Ángela Yulieth Galvis Flórez y Jhon Janer Vega Rincón exponen un análisis semiótico del cortometraje *Evan*, para problematizar la manera en que los signos de las violencias pasan desapercibidos, precisamente, por su presencia estable en los espacios escolares.

Adrián A. Arcila Parra aborda la relación entre el lenguaje y la construcción de una cultura de paz que permita trascender la lógica de la guerra, tomando como base la educación, en cuanto transformadora de miradas de mundo. Su estudio muestra que la escritura y la resemantización de palabras violentas puede convertirse en una estrategia terapéutica efectiva.

Por último, Irma Piedad Arango Gaviria analiza la construcción discursiva del ethos de la justicia institucional en uno de los casos presentados por el padre Javier Giraldo Moreno en el libro *Fusil o toga: toga y fusil. El Estado contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó*. El capítulo analizado fue el «Caso No 1: Blindajes a responsables de la Operación Génesis».

En la segunda parte, «Significados y educación», Márcia Regina Forti Barbieri presenta una aproximación analítica a la relación entre semiótica, educación y vida, leídas en clave de Peirce, y a la producción de sentidos y significados en los procesos de semiosis, desde donde es posible reconocer la diversidad sémica y simbólica que constituye la vida.

Rosmary Murcia Parra muestra la manera en que el cine, desde su abordaje semiótico, puede contribuir en el fortalecimiento de los procesos de significación en las aulas escolares.

John Jairo Aguirre Londoño y María Clemencia Silva centran su mirada en la importancia de la semiótica para la construcción de mensajes lingüísticos en las organizaciones. Ellos describen su experiencia en el aula y muestran la importancia del estudio de los símbolos y signos para la construcción de mensajes que ayuden a posicionar marcas.

Sergio Rodríguez Jerez plantea en su texto la integración de los avances teóricos de la semiótica filosófica propuesta por Apel con el diseño de un modelo cognitivo-explicativo del proceso mental de la racionalidad consensual comunicativa, entre otros, para el establecimiento de las condiciones de validez de la racionalidad consensual comunicativa.



Por último, Javier Alberto Rojas Ríos, plantea la relación entre el texto narrativo de consumo y las políticas estatales, y cómo el primero es un dispositivo de condicionamiento de valores morales de la sociedad.

Presentamos este tomo, como parte de un trabajo editorial realizado en conjunto con la Asociación de Semiótica Colombiana y Uniminuto, Facultad de Comunicación Social, que queda a consideración de nuestros lectores, para ampliar el debate académico en relación con la semiótica y las agendas de país y de región.

PRIMERA PARTE

Narrativas y memorias

Grafiti y posverdad en la Medellín del posconflicto

Alvaro Sánchez Giraldo
sanchezg9412@gmail.com

Édison Lopera Pérez
ediloperap@gmail.com

Juan Ignacio Muñoz Zapata
ji.munoz.udm@gmail.com

Introducción

Figura 1. «Welcome: enjoy our poorness»



Nota. Fotografía tomada por los autores, del grafiti ubicado en el barrio San Javier, comuna 13 de Medellín.

La figura 1 muestra un grafiti que se encuentra actualmente en la comuna 13 de Medellín, propiamente en el barrio San Javier. Una frase en inglés «Welcome: enjoy our poorness», desdibujada, todavía sigue mostrando su intencionalidad, invitando al turista, al ojo extranjero, a posarse sobre



una verdad que parece ser más que evidente. «Nuestra pobreza» es un anclaje a una verdad inmutable, en unas escaleras que significan tanto ‘ascenso’ como ‘descenso’. El mismo mensaje obliga a que la escalera sea más horizontal que recostada sobre una de las tantas lomas que rodean la *tacita de plata*. La escalera es horizontal; nuestra pobreza es un horizonte, un horizonte en tiempos de posconflicto y posverdad.

Si bien hay un escenario colombiano en el que se muestra el cese armado con las FARC-EP, muchos de los habitantes del país, en este caso, de las periferias de Medellín, consideran que el conflicto armado aún continúa y se vive en la cotidianidad de muchos sectores de la ciudad. Esto se debe al mal entendimiento de la palabra «posconflicto», pues se le da la interpretación de ‘finalización del conflicto’ colombiano. Sin embargo, lo «pos»/«post», como se verá, es más bien una interpretación similar a la de la escalera: sube para quienes consideran la paz un progreso en la historia democrática; baja para quienes quieren mantenerse en las cimas de un poder atemporal; o es horizontal, indecisa, desde un ángulo semiótico.

Ahora bien, la imagen muestra, principalmente, una pobreza que incluye (muestra) y excluye (*poorness*, en inglés, en los márgenes que se pierden en la tierra) a los habitantes de una localidad que se caracteriza por su constante intervención en lo que se refiere al grafiti en la ciudad, donde existen movimientos que propician los espacios para que sea realizado, lo cual atrae a turistas y demás personas que, al ver el mensaje, podrían llevarse otra impresión acerca de la localidad. Se habla de dos contrariedades: una de ellas alude al conflicto colombiano y la otra, a la interpretación que le da la localidad y su manifestación por medio del grafiti.

Hay, entonces, un fenómeno de posverdad, sobre el que se argumentará posteriormente, en las acciones realizadas por algunos sectores políticos que trataron de tergiversar la verdad acerca del vocablo «posconflicto» y de las acciones posteriores a las votaciones (plebiscito) para los acuerdos de paz. Además, se presentará una entrevista hecha a un reconocido grafitero de Medellín, que muestra su visión acerca del grafiti y su incidencia en la población tanto en esta ciudad como a nivel nacional.

El imperio de las emociones: posverdad en la política colombiana actual

Figura 2. «¡Putx el que lea!»



Nota. Fotografía tomada por los autores, del grafiti ubicado en el barrio Robledo-Villa Flora de Medellín.

El grafiti nunca ha pertenecido al orden de lo estético, ni siquiera en un nivel *underground*; pero sí responde a lo ético, así se dirija, desde un nivel *underground*, a la doxa constituida en la opinión inculcada a la mayoría (*mainstream*). El grafiti de la figura 2, en su intención de provocar e insultar al caminante que se siente atraído a leer, va más allá de los famosos actos del habla que propusiera Austin en 1955. El *acto locutivo*, entendido como el acto de «decir algo» (Austin, 1962/2016, p. 62), en este caso es el de escribir algo en los ladrillos de esta pared, contigua a una iglesia mormona del sector de Robledo, y acompañarlo de una caricatura felina con mirada desafiante: «¡Putx el que lea!».

El morfema desinencial de la palabra —la terminación en *-a* de «puta» o en *-o* de «puto»— aparece bajo *rature* ('tachadura'), lo que, en una lógica heideggeriana y gramatológica, no implica desaparición de la presencia, sino más bien una ratificación de lo que se excluye.



Tal como la escalera anglohablante de la comuna 13, el gato de Robledo se apropia de una moda incluyente para reflejar los problemas de la exclusión. Volviendo a Austin (1962/2016), frente a un enunciado, cabe preguntarse: «de qué manera estamos usando la locución» (p. 64). A ciencia cierta, no se sabe si el autor del gato tenía en mente lo del lenguaje inclusivo o si guarda un resentimiento contra el acto de leer, pero sabe que al escribir en un muro está llamando la atención de sus lectores: provocar, o *épater les bourgeois* ('impresionar a los ciudadanos'), consigna iconoclasta y de arte de vanguardias. Es así como se llega al acto perlocutivo en el que se produce una reacción en el receptor. Su reacción interpretativa será casi inmediata, ya sea escuchando o leyendo el grafiti, en este muro o en una letrina. Sin embargo, a pesar de lo performativo de este grafiti, este omite alguna referencia deíctica. No dice: «... el que lea *esto*». Dice simplemente: «... el que lea», lo que indica que es cualquier proceso de decodificación que queda bajo tachadura, al igual que los sujetos que participan, que no necesariamente tienen que ser personas dedicadas a la prostitución u homosexuales. «Putx» es, en este caso, un sinónimo del «our poorness» del grafiti de la figura 1. La pobreza está en la (in)capacidad de leer la realidad en un tiempo en donde sobreabundan los signos.

En los últimos años, Colombia ha estado ante los ojos de la comunidad internacional desde una perspectiva diferente a los actos de violencia resultantes del conflicto armado más antiguo del continente americano. Los acuerdos de paz, celebrados entre uno de los tantos grupos armados que coexisten en el territorio nacional —las FARC-EP— y el Gobierno, y la consecuente era de posconflicto, han suscitado diferentes posturas entre sus habitantes, lo que, en definitiva, pone en evidencia los discursos desde los cuales se soporta el contexto político y social del país.

Medellín, ciudad reconocida mundialmente por sus artistas, deportistas, festividades y logros en materia de innovación e infraestructura, se ha caracterizado también por su forma de resistir a la guerra urbana y a la estigmatización nacional e internacional, marcada por las necesidades sociales, la ausencia del Estado, la presencia del narcotráfico, los grupos armados y el crimen organizado durante la segunda mitad del siglo XX y los años del presente, a través de la movilización ciudadana, el arte y la cultura. Con base en lo anterior, podría considerarse a Medellín como una



ciudad que le ha hecho frente a la guerra en búsqueda de una estabilidad que se hace necesaria.

No obstante, a pesar de los procesos de resistencia en contra de la violencia, fue una de las ciudades donde la postura de oposición referente al proceso de paz, convocada por los partidos de oposición, fue sólida, lo cual puede evidenciarse en los resultados del plebiscito por la paz, realizado en el 2016, con el 62,97% de los votos a favor del no (Espinosa Rojas, 2016).

En consecuencia, el Consejo de Estado manifestó que, evidentemente, hubo una serie de acciones que propiciaron la alteración de la verdad a favor de la campaña del no, entre las cuales menciona una violencia psicológica derivada de engaños, mensajes de tergiversación por parte de personas afines a la campaña, fotografías con información falsa y mentiras expuestas de manera masiva y sistemática, referentes a temas como la ideología de género y la impunidad, entre otros («Las mentiras» de las campañas del No», 2016). Las declaraciones de Juan Carlos Vélez Uribe, gerente de la campaña del No, en una entrevista del diario *La República* confirman lo anteriormente mencionado, al precisar que el objetivo fue fomentar la indignación, lo que generó un reclamo por parte del líder de su partido¹ («Álvaro Uribe regaña a Vélez por revelar la estrategia del No», 2016).

Para entender esta dimensión debe definirse el concepto de «posverdad». En primer lugar, como lo señala un artículo de *BBC Mundo*, según el *Diccionario Oxford*, el prefijo pos(t)- significa que «pertenece a un tiempo en el cual el concepto especificado se ha vuelto insignificante o irrelevante» («Qué tienen que ver Trump y el Brexit con “post-verdad”», 2016, párr. 16). En segundo lugar, se da por entendido que la verdad tomaría el plano de lo no relevante; la posverdad se entiende como algo que no apela a la subjetividad, por ende, se sobreentiende que afecta la parte emocional (McIntyre, 2018, p. 23).

Desde esta perspectiva, Lee McIntyre plantea que la posverdad es «una “palabra” irreduciblemente normativa. Es una expresión de

1 En su cuenta de Twitter, Álvaro Uribe Vélez señaló «Hacen daño los compañeros que no cuidan las comunicaciones». («Álvaro Uribe regaña a Vélez por revelar la estrategia del No», 2016)



preocupación por parte de aquellos que se preocupan por el concepto de verdad y sienten que están bajo ataque» (McIntyre, 2018, p. 23). Este fenómeno de alteración de la realidad basado en las emociones se ha visto reflejado en varios sectores de la política, tanto nacional como internacional. McIntyre advierte que una de las personas que utilizan esta táctica con el fin de manipular a la población y parcializar la verdad ha sido Trump, y que esta acción le confirió un gran porcentaje de votos en su campaña electoral (p. 20). En este orden de ideas, se hace cercana la utilización del término posverdad para tratar de dimensionar el alcance de la mencionada campaña del No promovida por integrantes de algunos sectores políticos colombianos. Otra definición que sirve para hacer un acercamiento a acontecimientos de las votaciones del plebiscito es la que propone Bruce McComiskey: «Posverdad es un estado en el cual el lenguaje carece de cualquier referencia de hechos, verdades y realidades. Cuando el lenguaje no tiene referencia de hechos, verdades, o realidades, se vuelve un medio puramente estratégico» (McComiskey, 2017, p. 6)

Luego de evidenciar la manipulación de la información para influir en los resultados del plebiscito, se puede entender por qué en Medellín el porcentaje por el No fue tan amplio. Sin embargo, gran parte de la población de la ciudad se tornó inconforme con las votaciones, a pesar de que, en la actualidad, es el tiempo del posconflicto y muchas manifestaciones se han hecho presentes. Las calles de la ciudad son una muestra de ello, pues albergan alusiones a hechos políticos que muestran la inconformidad de la población, tanto respecto a los acuerdos de paz como a la manipulación de información por parte de funcionarios del Estado, o manifestaciones en contra de partidos políticos, e inclusive en contra del actual presidente, Iván Duque.

Tal como se expresó anteriormente, el grafiti, lejos de la estética y cerca de lo ético, pasa a ser un medio que hace visible la participación de los habitantes de las laderas de la ciudad, en gran parte minorías, del pensamiento y las posiciones políticas que rodean las coyunturas que afectan aquellos contextos de los cuales forman parte. Es el grafiti, entonces, una manera de denunciar arbitrariedades, malas decisiones, necesidades sociales o simplemente la disconformidad con las acciones institucionales. Pero, además, es la vía por la cual la población señala lo falaz de los discursos

animados por las emociones, la realidad distorsionada, la posverdad, en los espacios que involucran al transeúnte, y la interpretación que surja de estos, por ejemplo, en la estructura física de su territorio y la urbanidad, más aún en el tiempo del posconflicto.

Verdad y posverdad en el posconflicto

Figura 3. «De verdad es mejor falso positivo conocido que aguacate por conocer»

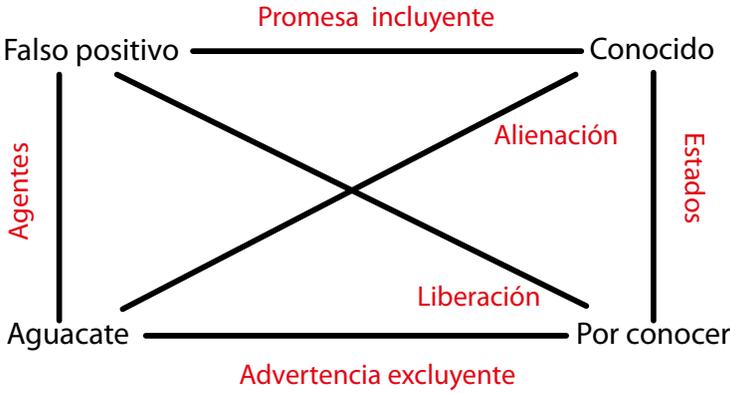


Nota. Fotografía tomada por los autores, del grafiti ubicado en el municipio de Bello, Antioquia.

La verdad viene a ser el cúmulo de voluntades que se adhieren a una serie de enunciados, movidas por la emotividad manipulada. Una fórmula que confiesan malhechores y detractores, pero nadie escapa a su trampa durante y al final de campañas de consulta, plebiscitos y elecciones. Ella se impone en el espacio democrático, en esos encuentros «libres y abiertos» (Rorty, 1996) que señalan las filosofías de Peirce, Habermas o Dewey, aunque ya no por principios que buscan lo universal y lo intercultural como consenso, sino como una victoria del lenguaje, en su autorreferencialidad, en su antirrealismo, de acuerdo a las filosofías analíticas y continentales sobre la verdad. En *El monolingüismo del otro*, Derrida expone que este último es donde reside la fe y nace a cada momento la promesa: «Cada vez que abro la boca, cada vez que hablo o escribo, prometo» (1997, p. 9).

El grafiti de la figura 3 habla sobre la promesa de posconflicto. «De verdad es mejor falso positivo conocido que aguacate por conocer» promete en su acto locutivo, advierte en lo ilocutivo, siembra cierto temor en lo perlocutivo. Aunque, en realidad, son más de tres los actos que el grafiti pone en juego. En sí, establece un cuadrado semiótico sobre la posverdad y el posconflicto, que podría representarse como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Cuadrado semiótico de posverdad y posconflicto. Graffiti del municipio de Bello



Fuente: elaboración propia.

El «falso positivo», un oxímoron que internamente pondría en juego otro cuadrado semiótico y lógico, es un agente histórico en Colombia, en tanto que involucra víctimas (población civil afectada por las acciones bélicas) y victimarios (grupos armados institucionales). En el momento en que se haga conocido, dejará de ser falso positivo y la promesa de retribución que se busca en el posconflicto se cumplirá. Frente al falso positivo está el odioso «aguacate», agente cómplice que inunda las calles con su traje verde claro y oscuro —de ahí la metonimia de su apodo—, y con sus irregulares prácticas policiales —de ahí el valor emocional despectivo que puede generar. Frente a la ausencia del falso positivo, la presencia y vigilancia del otro. Igualmente, el aguacate se lee en un sentido literal y recuerda una de las promesas que se viralizaron durante la campaña de Gustavo Petro (Noticias Caracol, 2018), una alternativa para salir de «our poorness». Pero el aguacate por conocer, ya sea la presencia aumentada del ente policial o la del fruto como alternativa económica, en este imaginario, es una advertencia que excluye el futuro de unos y otros, tanto para el que baja o como para el que sube la escalera de la comuna 13. Uno de esos futuros asusta y aliena; el otro causa incredulidad en la línea de tiempo que va del estado *conocido* al estado *por conocer*. Ahora bien, el falso positivo llegaría a su liberación si deja de ser una promesa y se convierte en un *por conocer* seguro.



En el término «posconflicto» se resume la idea de construcción de la paz que presupone el fin de un conflicto. Asimismo, se entiende que debe existir un conflicto previo a la resolución de dicha problemática social para, posteriormente, hacer una construcción de la paz (Palacios y Rodríguez, 2015). A esto debe añadirse que el concepto de posconflicto puede resultar confuso, es decir, «una vez superado el conflicto, sea vía negociación, victoria militar u otra forma, las sociedades entran en un periodo de postconflicto» (2015, p. 7). Por ello, los Estados suelen utilizar una significación similar que haga explícita las negociaciones con grupos armados; a ello se refieren con la expresión «construcción de paz»².

Es después de este examen cuando cabe preguntar por qué hubo toda una campaña donde se manipuló información para desprestigiar el proceso de paz si, al parecer, era lo más conveniente para el país. El término «posconflicto» cae en la misma connotación de «posverdad»: el conflicto se ha vuelto insignificante, se ha banalizado, se ha hecho emocionalmente manipulable. Se hace evidente que es un juego de intereses que no parecen convenir a quienes promovieron dicha campaña; sin embargo, queda la duda de qué querían conseguir con un No en las votaciones del plebiscito: elegir la opción presidencial que menos la representa, enfriar o ralentizar todo lo que ya se había puesto en marcha. En su modestia, el grafiti interpreta los nudos y entuertos del momento histórico, cuando las lecturas solo las pueden hacer aquellos que no se sienten emocionalmente afectados por el «putx» del gato de Robledo, sino que optan por otro colombianismo, derivado de esta palabra y que adquiere un grado positivo y superlativo: «putas» el que lea.

Conclusiones

Hasta aquí se ha hecho una relectura de signos urbanos en la conjetura posconflicto y poselecciones. Los signos cuentan con la lucidez de reflejar

2 Sin embargo, a pesar de que la terminología que se utiliza obedece a un mismo principio, cada acuerdo para la construcción de la paz es diferente. Los países pueden hacer lo más conveniente para sus negociaciones y así llegar a un acuerdo. Colombia ha sido un caso interesante en los marcos de este concepto, debido a que incorpora aspectos que no se dieron en otros países: verdad, reparación, reconocimiento de las víctimas, justicia transicional, reformas constitucionales y políticas, proyectos y reformas económicas y sociales, dejación de armas, reintegración a la vida civil de excombatientes ilegales, cese al fuego, referendo, entre otros. (Santamaría, 2015)



la relación que se entretiene con la verdad, luego de que los discursos, los acontecimientos y las mismas posturas de poder exhiben la manipulación de la opinión pública por medio, no de argumentos racionales o del diálogo como espacio de encuentro en busca de un consenso, sino en la detonación de emociones. Se empezó con un grafiti al costado de una escalera. El mensaje en la escalera cuenta una verdad inmutable, evidente, «nuestra pobreza». Una pobreza no solo material, sino también sobre la visión del propio territorio acerca del conflicto que se lleva con las fuerzas armadas. Si bien el grafiti invita a reflexionar sobre la vida de la localidad —e implícitamente la nacional—, parece quedarse en la pintura de la pared al referirse al término posconflicto. Se hace posible la confusión del concepto cuando se ha jugado con las emociones de la población y se les incita a creer en «verdades» sin fundamentación acerca de la realidad de su país. El grafiti de las escaleras es muestra de un poder atemporal que busca perpetuarse por algunas décadas y hace que la localidad y la población tengan una noción equívoca de su contexto.

En cuanto al grafiti del gato de Robledo, sin restarle importancia a la duda sobre la intención del autor, es evidente que espera obtener la atención del transeúnte, de quien lo lee, y principalmente producir una reacción en este, pero la omisión del complemento directo dentro de la oración («el que lea», y no «el que lea esto») hace que cualquier proceso de decodificación sea anulado de la interpretación, como también los sujetos que participan en esta cuando se encuentra bajo *rature* la desinencia de la palabra en cuestión (putx). Por otra parte, la promesa de posconflicto que se señala en la imagen 3 con el cuadro semiótico, partiendo de dos líneas base: «falso positivo conocido»: agente histórico de la violencia colombiana, el cual, en el momento que se haga conocido dejará de serlo; y «aguacate por conocer»: alusión al uniforme policial y al valor despectivo generado por sus prácticas irregulares, propone un panorama en el cual las expectativas de futuro se dividen en la presencia aumentada del ente policial (que asusta y aliena) o la del fruto como alternativa económica (que genera incredulidad) y en la que el falso positivo llegaría a su liberación si deja de ser una promesa y se convierte en un «por conocer» seguro. De ahí, surge el interrogante del artista urbano al caminante manipulado por la verdad: ¿qué es lo que lo lleva a votar, a tomar decisiones,

a fundamentar su lectura de la realidad? Si es difícil hablar de verdad, no queda otro camino que el del miedo y la mentira, como lo muestra el grafiti de la figura 5.

Figura 5. «¿Miedo y mentira votan x ti?». Grafiti de Bello, Antioquia



Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Álvaro Uribe regaña a Vélez por revelar la estrategia del No. (2016, 6 de octubre). *Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/plebiscito-por-la-paz-juan-carlos-velez-revela-estrategia-y-financiadores-del-no/497938>
- Austin, J. L. (1997). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. (Original en Inglés publicado en 1962).
- BBC Mundo. (2016, 16 de noviembre). *BBC*. Obtenido de BBC: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-37996070>
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo Veintiuno.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Manantial.
- Espinosa Rojas, J. I. (2016, 2 de agosto). Resultado del plebiscito: un país dividido entre periferia e interior. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16716727>
- «Las mentiras» de las campañas del No, según el Consejo de Estado. (2016, 19 de diciembre). *Semana*.



<https://www.semana.com/nacion/articulo/el-consejo-de-estado-dice-que-se-le-mintio-al-electorado-en-campanas-del-no/510040>

McComiskey, B. (2017). *Post-truth rhetoric and composition*.

Utah State University.

McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Massachusetts Institute of Technology.

Noticias Caracol. (2018, 15 de mayo). «Los aguacates son más importantes que el petróleo», dice Gustavo Petro en Sucre [video].<https://www.youtube.com/watch?v=KkTO88WD1f8>

Palacios, N. y Rodríguez, L. (2015). *Paz, posconflicto y sus elementos característicos: un acercamiento conceptual*. Universidad San Buenaventura.

Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Paidós.

Santamaría, R. (2015, 29 de abril). Once lecciones para el posconflicto. *El Tiempo*.

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15659117>

La desmitificación de la fotografía de guerra en Jesús Abad Colorado

Ginna Fiorella Velandia López
gvelandia@uniminuto.edu
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente investigadora

Introducción

El fotoperiodismo de guerra, a nivel mundial, ha tenido la potestad de contar en imágenes y casi en tiempo real los horrores de los diversos conflictos bélicos de la sociedad a través de la historia. Como resultado de ello, la fotografía se convierte en mensaje y en testigo de hechos cargados de dolor. El fotoperiodismo del conflicto puede generar la reactivación de sentimientos ante la guerra, puede cotidianizar y adormecer la sensibilidad por el dolor del otro o, por el contrario, puede adoptar una dimensión política que oriente una reflexión y una toma de posición y acción por parte del espectador que no se ha permitido la posibilidad de interpelarse por la realidad del país vista desde la fotografía.

La fotografía de guerra, como cualquier otra forma de fotografía, es un modo de significación, mediada por el fotógrafo. «La imagen fotográfica, no puede ser la mera transparencia de lo sucedido. Siempre es la imagen que eligió alguien; fotografiar es encuadrar y encuadrar es excluir» (Sontag, 2004, p. 23). Lo que no se encuadra es lo que ha sido llenado por un uso social, es un mensaje contenido en un habla mítica. En el caso colombiano, encuadrar nos ubica en un lugar donde se ve lo mismo una y otra vez, pero en distintos tiempos y espacios, crudos actos violentos contra niños, hombres y mujeres campesinos, y el *déjà vu* de un éxodo de comunidades enteras por todo el territorio colombiano. Desde una mirada bartiana, podría asegurarse que se ha construido el mito de la fotografía de guerra como un espectáculo, el espectáculo como la sustancia de un habla mítica de lo que ya no tiene otro destino más que el dolor de los demás,



el espectáculo como «la producción concreta de la alienación» (Debord, 2008, p. 50).

El objetivo de este trabajo es explicar cómo el mito de la fotografía de guerra, en cuanto espectáculo, se desmitifica a partir del trabajo de reportería de Jesús Abad Colorado, a partir de tres elementos: el pie de foto, la circulación y la narración.

El mito en contexto

El uso cotidiano que se da a la palabra «mito» se refiere a las narraciones extraordinarias que se dan alrededor de personajes o lugares, a veces explicando fenómenos inexplicables de la realidad sensitiva humana. Por otra parte, en el estudio y las consideraciones antropológicas de este fenómeno, es posible encontrar en Lévi-Strauss (como se citó en Pineda, 2010) que:

El pensamiento mítico es por esencia transformador. Cada mito, apenas nacido, se modifica al cambiar de narrador [...] se pierden algunos elementos, otros lo sustituyen, se invierten secuencias, la estructura torcida pasa por una serie de estados cuyas alteraciones sucesivas guardan con todo el carácter del grupo. (p. 107)

De esta forma, el mito, a manera de dispositivo, se construye en una red compleja de distintos elementos de la cultura en un tiempo y espacios determinados. También es posible considerar nociones más puntuales donde el mito está profundamente relacionado con el lenguaje.

El lenguaje y el mito son especies próximas. En las etapas primeras de la cultura humana su relación es tan estrecha y su cooperación tan patente que resulta casi imposible separar uno de otro. Son dos brotes diferentes de una misma raíz. Siempre que tropezamos con el hombre lo encontramos en posesión de la facultad del lenguaje y bajo la influencia de la función mitopoyética. (Cassirer, 1967, p. 95).

Esta relación que se establece con el lenguaje orienta el mito hacia lo simbólico en cuanto a la construcción de la realidad social. Sin embargo, para Barthes (1999), todo puede ser un mito en la medida en que «cada objeto del mundo puede pasar de una existencia cerrada, muda, a un



estado oral, abierto a la apropiación de la sociedad, pues ninguna ley, natural o no, impide hablar de las cosas» (p. 108). En ese sentido, como el mismo Barthes (1999) indica: «Todo puede servir de soporte para el habla mítica» (p. 200).

En consecuencia, Lévi-Strauss y Cassirer coinciden en que el mito es dinámico, se puede abordar de manera sincrónica y anacrónica y en que definitivamente hace parte de la forma en que se cuenta y se vive la historia de los grupos sociales. Por su parte, Barthes (1999), en lo pertinente al objetivo de este análisis, orienta el mito hacia un todo perceptible, hacia las relaciones sociales y culturales que se desprendan de un elemento cualquiera de ese todo perceptible. Es por ese motivo que la fotografía de guerra, como habla mítica que reúne las condiciones del espectáculo, se abordará aquí desde una mirada barthiana.

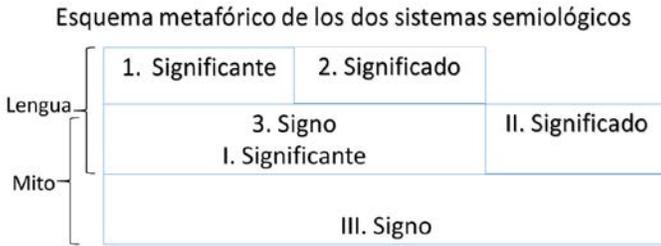
El mito como sistema semiológico

Recurriendo a la mitología de Barthes (1999), el sistema semiológico se actualiza en la medida en que:

No nos encontramos con dos, sino con tres términos diferentes. Lo que se capta no es un término por separado, uno y luego el otro, sino la correlación que los une: tenemos entonces el significante, el significado y el signo, que constituye el total asociativo de los dos primeros términos. (p. 110)

Esta trilogía se convierte en un primer sistema, de donde se desprende un segundo sistema semiológico: «Lo que constituye el signo en el primer sistema se vuelve simple significante en el segundo» (Barthes, 1999, p. 111). De esta manera, los elementos de los dos sistemas se verán representados como se muestra en la figura 6.

Figura 6. Esquema metafórico de los dos sistemas semiológicos



Nota. El esquema sintetiza y explica cómo es posible la intersección entre un primer sistema de la lengua y un segundo sistema mitológico. Adaptado de Barthes (1999, p. 111).

El mito es un metalenguaje, porque habla del primer sistema semiótico; asimismo, el signo del primer sistema se vacía para darle paso al significante o a la nueva forma del segundo sistema: «Lo molesto del mito es, precisamente, que su forma es motivada [...] lo decepcionante del mito es el recurso a una naturaleza falsa». (Barthes, 1999, p.119). Es por este recurso de una «naturaleza falsa» que es primordial entender qué es lo que se está mitificado en la fotografía de guerra y cómo develarlo. En tal sentido, en la figura 7 se resume y se puntualiza cada uno de los elementos de este sistema, para más adelante traslaparlos al objeto de investigación, en este caso la fotografía de guerra.

Figura 7. Esquema metafórico de significación



Nota. El esquema resume a qué corresponde cada elemento de los dos sistemas (lengua y mito) para finalmente llegar a la significación.

El sistema semiológico en la fotografía de guerra

A continuación, se identifican los elementos de los dos sistemas semiológicos a partir de la fotografía de guerra. En la tabla 1 se describen los elementos del primer sistema semiológico (lengua): significante, significado,



signo. En la tabla 2, los elementos del segundo sistema semiológico (mito): forma, concepto, significación

Tabla 1. Primer sistema lengua

Elementos del primer sistema	Descripción
Significante	Fotografía de guerra
Significado	Periodismo, medios de comunicación y reportería gráfica
Signo	La fotografía de guerra se relaciona con el periodismo, medios de comunicación y reportería gráfica

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Segundo sistema, mito

Elementos del segundo sistema	Descripción
Forma	La fotografía de guerra se relaciona con el periodismo, medios de comunicación y reportería gráfica
Concepto	La fotografía de guerra cuenta, con un carácter de verdad, la historia de la guerra y sus víctimas
Significación	La fotografía de guerra cuenta, a través de los medios de comunicación, la realidad misma acerca de la historia de la gente y de la naturaleza, muestra las víctimas y su dolor

Fuente: elaboración propia.

Pensando en el primer sistema semiológico, se define que el significante fotografía de guerra tendrá como significado las nociones de periodismo, medios de comunicación y reportería gráfica. Por lo tanto, la respuesta a esta correlación, que en este caso es el signo, se resume en lo que se llamará *sentido* en un primer sistema semiológico y *forma* en un segundo sistema semiológico, así: la fotografía de guerra se relaciona con periodismo, medios de comunicación y reportería gráfica.

Una vez obtenido este sentido, que a su vez se desvanece para llenar la forma del segundo sistema semiológico, emerge el siguiente elemento, que es el concepto: la fotografía de guerra cuenta, con carácter de verdad, la historia de la guerra y sus víctimas.

Finalmente, surge la significación, que es el mismo mito: La fotografía de guerra cuenta, a través de los medios de comunicación, la realidad misma acerca de la historia de la gente y de la naturaleza, muestra las víctimas y su dolor. En la figura 8 se presenta un esquema metafórico de

los distintos elementos de la propuesta Bartiana aplicados a la fotografía de guerra, en el cual se resume a qué corresponde cada uno de los elementos de los dos sistemas (lengua y mito), para finalmente llegar a la significación.

Figura 8. Aplicación del sistema semiológico de primer y segundo orden al significante fotografía de guerra

Lengua (Primer sistema) (Lenguaje objeto)	1. Significante (huella psíquica) (Fotografía de guerra)	2. Significado (concepto) (Periodismo – medios – reportera gráfica)
	3. Signo (sentido) la fotografía de guerra se relaciona con el Periodismo , medios y reportera gráfica	
Mito (Segundo sistema) (Metalenguaje)	I. Significante (forma) la fotografía de guerra se relaciona con periodismo, medios y reportera gráfica	II. Significado (concepto) La fotografía cuenta, con un carácter de verdad, la historia de la guerra y sus víctimas – (Legitimación)
	III. Signo (significación) La fotografía de guerra cuenta, a través de los medios de comunicación, la realidad misma acerca de la historia de la gente y de la naturaleza, muestra las víctimas y su dolor – (naturalización)	

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, se evidencia cómo se ha construido el mito de la fotografía de guerra como un espectáculo. Entonces, si esto es lo que se evidencia, ¿qué se espera develar?, ¿cuál es el sentido de desmitificar la fotografía de guerra?

La fotografía de guerra como mito

Durante años, los medios de comunicación de masas han hecho uso del fotoperiodismo de guerra, en donde las imágenes de la naturaleza exterminada, de las construcciones destruidas y de los momentos de dolor de las víctimas han sido fundamentales para sus agendas noticiosas. La primera plana hace uso del valor de realidad de la fotografía, que permite dar por sentada una verdad. El mito de la fotografía de guerra se desplaza aquí entre la realidad pura (Barthes, 1999), lo que es increíble a los ojos (Sontag, 2004) y la naturalización del espectáculo (Debord, 2008).



La fotografía, para Roland Barthes (1986) es un *mensaje sin código*, es decir la «analogía perfecta de la realidad»¹ (p. 13). Esta copia fiel de un instante de tiempo declara la veracidad de lo que muestra; entonces, la verdad, sin lugar a duda, es la imagen fotográfica. No permite hacerle preguntas, ni siquiera cuestionar un espacio de no realidad; al ser un mensaje sin código, no hay nada que traducir. Para Barthes, es un hecho de verdad.

Así mismo, la fotografía de guerra se confunde entre la realidad y lo fantástico: «Una fotografía de guerra no parece auténtica, aunque no haya nada en ella que esté trucado, cuando se parece al fotograma de una película» (Sontag, 2004, p. 35). Traslapar la realidad con la ficción es algo que fácilmente se puede dar en la fotografía de guerra, ya que esta muestra cosas que la gente del común quizá solo haya visto en películas. Esta confusión permite naturalizar las imágenes.

Según Debord (2008): «Las meras imágenes se convierten en seres reales, y en eficaces motivaciones de un comportamiento hipnótico. El espectáculo como tendencia a visualizar [...] encuentra normalmente en la vista el sentido humano privilegiado» (p. 19). Por lo tanto, espectáculo e imagen se convierten en una díada necesaria para la sociedad que describe Debord, en el caso de la guerra. Las imágenes correspondientes a las víctimas del conflicto armado colombiano han sido presentadas públicamente desde siempre, y es posible que esa exposición masiva, constante e incontrolable haya tenido como consecuencia la cotidianización de los hechos de horror que suceden lejos de las grandes urbes y que solo cobran vida y se hacen realidad al medio día, a la hora del noticiero, cuando la gente está almorzando. El espectáculo es «el proyecto del modo de producción existente [...]. Bajo todas sus formas particulares —información o propaganda, publicidad o consumo—, el espectáculo constituye el *modelo* actual de vida socialmente dominante» (Debord, 2008, p. 39). En ese sentido, se da la legitimidad y la naturalización del horror de la guerra.

Por otra parte, señala Sontag (2004):

La afirmación de que la realidad se está convirtiendo en un espectáculo es de un provincianismo pasmoso. Insinúa, de modo perverso,

1 Roland Barthes, en *Lo obvio y lo obtuso* (1986), estudia la fotografía connotada desde las imágenes publicitarias, en donde no existe una imagen pura.



a la ligera, que en el mundo no hay sufrimiento real [...] es absurdo generalizar sobre la capacidad de respuesta ante los sufrimientos de los demás a partir de la disposición de aquellos consumidores de noticias que nada saben de primera mano sobre la guerra. (p. 48).

Y aunque, para Sontag, no se puede generalizar, lo cierto es que el mito de la fotografía de guerra sobrevive en el hipnotismo, en la sobreexposición sin trascendencia reflexiva acerca del dolor del otro. Este mito invisibiliza el terror de la guerra: «La conmoción puede volverse corriente. La conmoción puede desaparecer. Y aunque no ocurra así, se puede no mirar. La gente tiene medios para defenderse de lo que la perturba» (Sontag, 2004, p. 37).

A ese parecer normal se le da la categoría de *adaptación*: «Al igual que se puede estar habituado al horror de la vida real, es posible habituarse al horror de unas imágenes determinadas» (Sontag, 2004, p. 37). Además de la cotidianización, la posibilidad de no mirar trae consigo nuevas formas de violencia que emergen en el silencio, un silencio que no necesariamente tiene que ver con un sentimiento de apatía o pasividad; se parece más a un sinsentido, a una confusión entre lo verdadero y lo falso. «La pasividad es lo que embota los sentimientos. Los estados que se califican como apatía, anestesia moral o emocional, están plenos de sentimientos: los de la rabia y la frustración» (Sontag, 2004, p. 57). Así pues, la conmoción se convierte en el fin de las imágenes bélicas: «La búsqueda de imágenes más dramáticas [...] impulsa la empresa fotográfica, y es parte de la normalidad de una cultura en la que la conmoción se ha convertido en la principal fuente de valor y estímulo del consumo» (Sontag, 2004, pp. 14-15).

Entonces, el receptor no solo está expuesto a muchas imágenes de la guerra, sino a muchas imágenes de muchas guerras a lo ancho y largo del globo terráqueo, donde el sentimiento de impotencia se une al individualismo posmoderno; la impotencia, la conmoción y la compasión no son cuestiones que dependan de la intención del fotógrafo, pero sí lo es el saber que se comunica:

La compasión es una emoción inestable. Necesita traducirse en acciones o se marchita. La pregunta es qué hacer con las emociones que han despertado, con el saber que se ha comunicado. Si sentimos



que no hay nada que «nosotros» podamos hacer —pero ¿quién es ese «nosotros»?— y nada que «ellos» puedan hacer tampoco —y ¿quiénes son «ellos»?—, entonces comenzamos a sentirnos aburridos, cínicos, apáticos». (Sontag, 2003 p. 117)

La compasión se marchita cuando hay una brecha muy grande entre el rechazo y la indignación. Estos dos sentimientos deben ir unidos por algo que los conecte como un *nosotros*, en lugar de algo que los separe y los convierta en algo pasajero como *los otros*, a los que les pasan cosas terribles en algún lugar del mundo.

Rincón (2006) indica que «las representaciones mediáticas sobre la vida pública están marcadas por una alta dosis de irrealidad, banalidad y liviandad y nos dejan insatisfechos como ciudadanos. Pensar la realidad parece imposible porque la información periodística ha terminado seducida por el espectáculo» (2006, p. 113). La sociedad del espectáculo, bajo el disfraz de algunas formas de periodismo, ocupa el vacío que alguna vez ocupó la noción de realidad, la comprensión de lo público y un compromiso de comunidad, un vacío ahora cómodamente ocupado por imaginarios de participación, ciudadanía y sociedad. Valenzuela indica que «estar informados nos da nuestra dosis diaria de indignación. La indignación, esa cómoda sensación que nos libera de toda responsabilidad de pensar y de entender» (como se citó en Rincón 2006, p. 116).

A través de los medios de información, las imágenes circulan en la cotidianidad bajo el formato de noticia, están acompañadas de palabras referenciales, informativas, estadísticas, y además, se suman a un listado de sucesos de producción que se empaquetan en la parrilla de programación y se enuncian de acuerdo con la jerarquización que se da, conscientemente, en la agenda noticiosa. Las imágenes están en todas partes, no faltan imágenes para ninguna denuncia, para ninguna historia; pero, a pesar de que las imágenes son elocuentes, el recordarlas se queda en el vacío de un contexto de espacio-tiempo: «El problema no es que la gente recuerde por medio de fotografías, sino que tan solo recuerda las fotografías» (Sontag, 2004, p. 39).



En este contexto, se evidencian las formas de adaptación, cotidianización, naturalización y legitimación que se dan en un escenario mitificado de la fotografía de guerra.

La fotografía de guerra, la desmitificación

*Lo que hicieron con mi pueblo por Dios no tiene sentido
matar tantos inocentes, sin haber ningún motivo
cuando yo entré a la iglesia y vi la gente destrozada
se me apretó el corazón mientras mis ojos lloraban.*

(Cántico de Domingo Chalá, Campesino de Bojayá, Chocó).

¿Qué pasa con el sentimiento de dolor, compasión o empatía del espectador cuando estas imágenes de la guerra se funden entre la ficción y la realidad? Si se tiene el mito de la fotografía de guerra, en donde las imágenes espectacularizadas tienen connotaciones hipnóticas, entonces, ¿qué tiene que pasar en la fotografía de guerra para que se construyan otros diálogos posibles a partir de la imagen, para que la mirada no se quede en el plano de la pasividad?

La respuesta podría encontrarse en la noción filantrópica del periodismo que construye sociedad, del trabajo inagotable de investigación, del que tiene la capacidad de comprender a distintos niveles y desde distintas miradas las situaciones sociales; en la habilidad de encontrar incongruencias y concordancias entre sus distintas fuentes de información; en el periodismo guiado por la ética de la información para la sociedad, que propende a la configuración crítica de la opinión pública, a velar por el interés público y las necesidades de la gente.

En Colombia, periodistas que han dado todo por la verdad han sido expulsados de sus lugares de trabajo, exiliados, amenazados o, peor aún, asesinados. La impunidad es lo común. No obstante, a pesar de los intereses mediáticos, a pesar de las formas de seudoperiodismo, a una gran cantidad de periodistas colombianos los mueve su labor social.

Desmitificar la fotografía de guerra tiene que ver con una labor periodística que no solo persiga el caos y el ruido de la guerra, sino que también, y de amplia manera, se enfoque en *ellos*, los fotografiados; desmitificar la fotografía tiene que ver también con la representación de la resistencia y



la dignidad de quienes, más allá de ser fotografiados, tienen un nombre y una historia personal que contarle al mundo.

En el caso colombiano, el periodista Jesús Abad Colorado ha dedicado su vida a retratar el rostro de la guerra y lo que esta deja a su paso, pero sobre todo ha sido enfático en la resistencia y la dignidad de los otros, y en la realidad como un *nosotros* que incluye a todos. El fotógrafo colombiano ha desafiado el mito de la fotografía de guerra. A pesar de que siendo muy joven comenzó a trabajar para periódicos como *El Colombiano*, muy pronto comprendió que la fotografía podría ser algo más que la muestra de la elocuente realidad, una forma de resistencia, por lo que en el transcurso de su carrera orientó su labor periodística de fotografía de guerra en el marco de la construcción de la memoria histórica del país. Su trabajo de periodismo en reportería gráfica se plantea, en palabras de Ranciere (como se citó en Arcos 2009), como «una estética política», que lleva no solo a sentir sino también a actuar.

Pero, si la fotografía es la misma realidad, por qué la fotografía de Jesús Abad podría ser distinta a la fotografía mítica de la guerra, ¿por qué sus fotografías son distintas a las que se publican en los medios de comunicación? La respuesta a estos interrogantes se desarrolla a continuación, a partir de tres elementos: el pie de foto, la circulación y la narración oral de su trabajo. Estos elementos plantean algunos códigos que desplazan la mirada hacia un más allá de lo denotado y permiten no estetizar el horror de la guerra.

El pie de foto

En primer lugar, es posible identificar que en los pies de foto de Abad no solo se enuncia el lugar, el nombre del conflicto y la fecha de la foto, sino que además se lee, en unas cortas líneas, una especie de descripción que enmarca y contextualiza la mirada. Con respecto al pie de foto, Sontag, en una de sus últimas entrevistas, para la revista mexicana *Letras libres*, afirmó: «Las fotos no llegan desnudas ni se muestran desnudas. El pie de foto, el contexto donde la foto aparece, quién la está contemplando y por qué, todo eso es fundamental para configurar el sentido definitivo que la foto acabe adoptando». (Espada, 2004). A continuación, se transcriben algunos pies de foto de Jesús Abad que ejemplifican lo dicho:

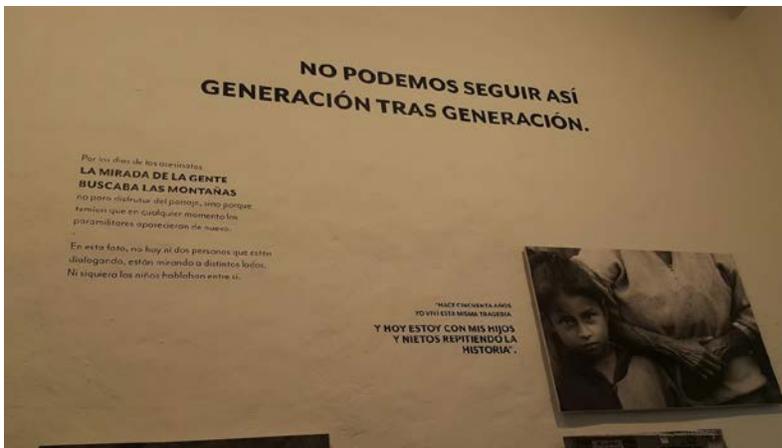
Un mes después de la tragedia en la Iglesia, los familiares y amigos de las víctimas se reunieron en la catedral de Quibdó, para orar y recordar a sus muertos. 2002. (Como se citó en Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], 2010, p. 86)

Iglesia San Pablo Apóstol de Bellavista reconstruida; lugar propuesto como santuario en memoria a las víctimas de la violencia en la región. 2003. (Como se citó en CNRR, 2010, p. 34)

Cada dos de mayo, las cantadoras de Pogue acompañan con alabos a la comunidad de Bellavista para recordar y dignificar a sus muertos. 2 de mayo de 2010. Si los muertos hablaran, lo que pedirían es que se acuerden de ellos, que ellos también eran personas. 2022. (Como se citó en CNRR, 2010, p. 6).

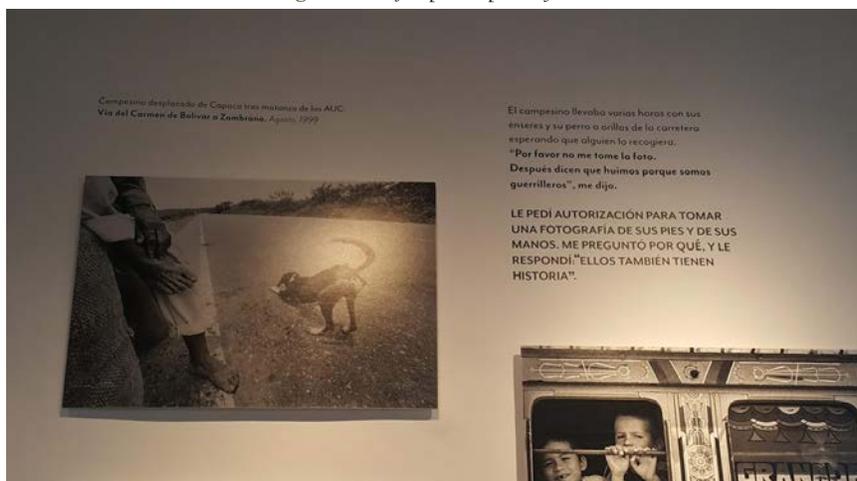
De igual forma, a manera de ejemplo, en las figuras 4 a 6, se muestran tres fotografías, tomadas en la exposición «El testigo» de Jesús Abad Colorado. En ellas, se pueden apreciar que sus descripciones textuales sobrepasan la noción de *pie de foto*, que se caracteriza por informar un tiempo-espacio, y dan lugar al eco de las víctimas del conflicto.

Figura 9. Ejemplo de *pie de foto* 1



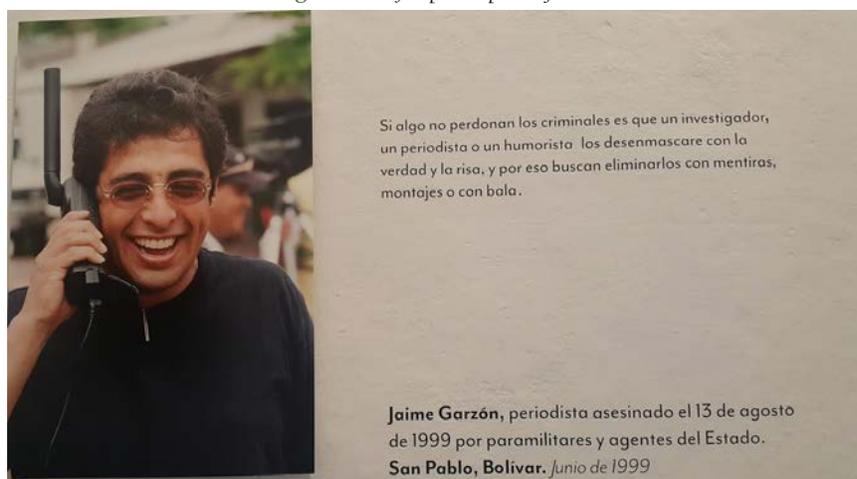
Nota. Texto que acompaña la fotografía: «Hace cincuenta años yo viví esta tragedia. Y HOY ESTOY CON MIS HIJOS Y NIETOS REPITIENDO LA HISTORIA». Fotografía tomada personalmente en la exposición «El testigo» de Jesús Abad Colorado, en el Claustro de San Agustín (2019).

Figura 10. Ejemplo de pie de foto 2



Nota. Texto de la fotografía: «El campesino llevaba varias horas con sus enseres y su perro a orillas de la carretera esperando que alguien lo recogiera. "Por favor no me tome la foto. Después dicen que huimos porque soos guerrilleros", me dijo. Le pedí autorización para tomar una fotografía de sus pies y de sus manos. Me preguntó por qué, Y le respondí: "ellos también tienen historia"». Fotografía tomada personalmente en la exposición «El testigo» de Jesús Abad Colorado, en el Claustro de San Agustín (2019).

Figura 11. Ejemplo de pie de foto 3



Nota. Texto de la fotografía: «Si algo no perdonan los criminales es que un investigador, un periodista o un humorista los desenmascare con la verdad y la risa, y por eso buscan eliminarlos con mentiras, montajes o con bala. Jaime Garzón, periodista asesinado el 13 de agosto de 1999 por paramilitares y agentes del Estado. Fotografía tomada personalmente en la exposición «El testigo» de Jesús Abad Colorado, en el Claustro de San Agustín (2019).



Los pies de foto de Abad Colorado evidencian la fraternidad entre los pobladores, las ganas de seguir adelante, lo que pasa tiempo después de una triste masacre; recuerdan que los campesinos hacen santuarios en nombre de las víctimas y cómo las cantaoras recuerdan a sus muertos. Los textos que acompañan sus fotos dicen, inclusive, lo que ahora una víctima mortal de la guerra diría: que no quieren ser olvidados, que también eran personas. Esta es la importancia del pie de foto.

Es significativo que los indefensos no se mencionen en los pies. Un retrato que se niega a nombrar al sujeto se convierte en cómplice, si bien de modo inadvertido, del culto a la celebridad que ha estimulado el insaciable apetito por el género opuesto de fotografía: concederle el nombre solo a los famosos degrada a los demás a las instancias representativas de su ocupación, de su etnicidad, de su apremio. (Sontag, 2004, p. 92).

La circulación

En segundo lugar, está la circulación de la fotografía. A manera de ejemplo, se recordará aquí una de las masacres que representa los hechos más crueles del conflicto armado en Colombia, la masacre de Bojayá. El 2 de mayo de 2002 una parte de la población civil, que se protegía en la iglesia de Bellavista, quedó en medio del fuego cruzado entre paramilitares y guerrilla; un cilindro bomba que cayó dentro de la iglesia causó una explosión del cilindro que acabó con la vida de setenta y cuatro personas entre niños, adultos y ancianos². El dolor, el recuerdo y la historia han quedado plasmados en los relatos, los cánticos, las poesías, los tejidos y, por supuesto,

2 La Fiscalía General de la Nación, por intermedio del Laboratorio de Genética de la División Nacional de Criminalística del CTI, identificó plenamente 67 de los 74 cuerpos encontrados en una fosa común a pocos minutos de Bojayá, Chocó, ordenó los respectivos registros civiles de defunción y entregó a las familias los restos inhumados individualmente. En desarrollo de un procedimiento especial, la Fiscalía señaló a los familiares de las víctimas los sitios exactos donde se encuentran sepultados los restos de sus parientes. Desde el 31 de marzo último 67 tumbas, identificadas solamente por números y banderas, tienen los nombres de los pobladores civiles muertos durante los enfrentamientos del 2 de mayo de 2002 entre las Farc y las autodefensas ilegales. (Fiscalía General de la Nación, 2018).



en la fotografía de un episodio de barbarie que no puede sencillamente borrarse con el tiempo olvidado. De esta masacre, se registra la fotografía del Cristo mutilado de la iglesia de Bojayá, el Cristo sin brazos, sin piernas, ahora convertido en monumento que rememora la historia del pueblo y su renacer. El Cristo mutilado muestra cómo Abad prefiere la narración visual de las metáforas a la narración literal del dolor.

El fotógrafo antioqueño da especial valor a los objetos como representaciones del olvido, de la vida que algún día fue; los animales como parte de la tierra y la naturaleza campesina, las manos como representaciones del trabajo, la honestidad, la lucha por la supervivencia; los espacios físicos deshabitados que han sido ocupados por la naturaleza y que confirman con las pantas y las flores que están a su alrededor que siempre habrá un renacer; los tableros de las escuelas desoladas, que cuentan la historia de Caín y Abel. Los filtros de Abad no se dan en la propia fotografía, sino en la forma en que se enuncia al exterior, en su circulación:

Lo que trato de hacer es decirle a esta sociedad: «por favor, basta ya». Esta guerra hay que pararla, las guerras se definen en palacios, en clubes sociales por los dueños del poder y del país, y ahí es donde yo digo que hoy, cuando los dueños del poder quieren hacer la paz, las imágenes son necesarias para tratar de sensibilizar a una sociedad y que reflexione, porque son muchos los que han sufrido y no nos hemos puesto en los zapatos de ellos. [...] Yo siempre trato de ir, y antes que anteponer la cámara, es mi trabajo conectar mi corazón con el corazón de otro ser humano y decirle que estoy ahí para contar su historia con respeto, con dignidad, con su nombre, para que el resto del país entienda lo que está pasando. (Abad, 2016)

Entonces, la forma en que circulan sus fotografías no tiene que ver con la conocida sugestión que llevan consigo los distintos medios de información, sino que se concibe como un lugar de memoria histórica que se aborda desde un profundo respeto por la intimidad del dolor, desde la perspectiva de que quienes están allí son personas con sueños, con hijos, con familias, con trabajos dignos, con una vida respetable. No se trata, entonces, de presentar la fotografía una víctima más que se suma a las



cifras, práctica que solo ha demostrado que potencia su revictimización y su despolitización como sujetos.

De esta manera, Jesús Abad Colorado gestiona todo su ejercicio fotográfico como un lugar discursivo que se articula con varios elementos, como el espacio donde son presentadas sus fotografías, cuya esencia es la redignificación de las víctimas. Sus imágenes no pretenden la mirada desde el arte y la contemplación, sino que se enuncian en lugares dedicados a la construcción de memoria histórica. Esto genera una disposición en quienes miran, para comprender el contexto y las distintas realidades, pues son lugares donde el acercamiento es más íntimo y personal; la mirada busca la imagen y, a partir de ese interés, nace un diálogo entre la imagen, su historia, el espectador y su participación en esa historia.

Los escenarios dispuestos para la circulación son el Centro de Memoria Histórica, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y distintos escenarios académicos y políticos en Colombia y en otros países de mundo. Hasta todos estos lugares ha llegado la historia de lo que está pasando, la historia de la naturaleza de los campos tras un combate, los cerdos, las gallinas, los ríos, las escuelas y sus últimas clases que quedan escritas en los tableros, el éxodo de los campesinos, los objetos olvidados... Y entre todo ello, Abad no olvida contar, con nombre propio, lo que la gente misma le pide que se diga, que se sepa:

Cada vez que yo voy a algún lugar, me encuentro a una mujer como Evangelina de Trujillo Valle. Ella me recuerda que, por favor, hable de su hijo desaparecido, de soldados desaparecidos todavía en este país. Y eso, para no hablar de cuántos guerrilleros se quedaron también sin nombre, porque solo son estadísticas, y en este país todos deberíamos morirnos de viejos. (Abad, 2016)

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), por ejemplo, cuenta con un fotomuseo itinerante que lleva por nombre *Imágenes para la Memoria*:

Esta exposición recoge 12 casos emblemáticos que reconstruyó el Grupo de Memoria Histórica. Casos que narran masacres, desplazamiento forzado, resistencia, disputa por la tierra y dominios territoriales de actores armados. Todos ellos muestran, no sólo las distintas



verdades y memorias de la violencia con un enfoque diferenciado y una opción preferencial por las voces de las víctimas, sino también, la resistencia de personas y comunidades enteras contra la arbitrariedad de la guerra. (CNMH, s. f.).

Se trata de casos contados mediante imágenes realizadas por Jesús Abad. De esta manera, se encuentra lo que es hoy su trabajo, y lo que hoy representa para la sociedad colombiana, el perdón, olvido y la reparación.

La narración oral

Para finalizar se encuentra la narración. El *formato* propio de las presentaciones públicas de Jesús Abad Colorado es una suerte de documental a partir de imágenes, pero contado desde su presencia. El contexto narrado de cada fotografía da una profunda fuerza a sus imágenes; imagen y narración son testigos. Su oratoria persuade al observador y lo lleva por el camino de la reflexión ante la guerra y ante la responsabilidad propia desde el lugar de cada uno.

Las fotos hablan por sí mismas, pero en este caso, se trata de la narración del dolor del otro que allí se comprende, un dolor que también es nuestro. Para el caso, la fotografía se convierte en embajadora de la resignificación de las víctimas de la violencia, de la desmitificación del dolor. Abad es un gran fotógrafo y orador, pero más allá de serlo por sus conocimientos de la técnica fotográfica o en su discurso público —que, por supuesto, son muy amplios—, lo es por su capacidad única de encontrar la mejor manera de llevar en su corazón, desde el corazón de las víctimas, las voces que aclaman la paz; los nombres de los que se levantan después del fuego cruzado, sepultan a sus seres amados y, con la fuerza que les queda, reconstruyen sus casas, sus pueblos, sus vidas, sus corazones y vuelven a empezar. En la masacre de Bojayá fue difícil que se dejara entrar a los periodistas; él fue el primero al que le permitieron entrar a la zona, y en sus presentaciones dice que siente tristeza, porque preferiría no conocer esta guerra. Abad acompaña las fotografías con la narración de sus pensamientos y su experiencia vivida con los campesinos:

Llegué tarde, llegué tres días después, y me tocó ver sacar los setenta y nueve muertos de ese lugar, ver los botes con los cuerpos de los que



murieron en esa explosión de la pipeta, ver a Ubertina... (Silencio) Cinco días después, seguían los combates en Bojayá, Ubertina cayó herida, ya no entre paramilitares y guerrilla, sino entre guerrilla y ejército; y ver a su esposo, a Mised, llorar sobre el ataúd sobre el que depositó a Ubertina antes de enterrarla [...] Pero también vi a unas mujeres misioneras de la madre Laura sacar una sábana para prestárnosla y ponerla como símbolo de la paz o como símbolo de que íbamos en misión de paz a enterrar a Ubertina con su esposo Mised. (Abad, 2016)

Consideración final

Las víctimas de la guerra han perdido la tierra, la gente que aman, las pertenencias, y ello no es sinónimo de que su dolor puede ser tomado como algo público, contado por la ligereza de la primicia. Abad se ha propuesto volver a la humanidad de la gente afectada, que se comprenda que ellos tienen derecho sobre su cuerpo, sobre sus objetos como pertenencias, sobre la intimidad de su dolor y de contar su propia historia. Asimismo, Abad se enfoca en que detrás de una foto que simboliza el dolor vienen muchas que representan la esperanza, se aleja de las apologías al dolor sin dejar de mostrarlo.

En algunos momentos, sus fotografías se publicaron en periódicos y revistas como *El Colombiano*, *Cromos* o *Semana*, pero al reconocer que sus propósitos no estaban yendo por los caminos que él esperaba —porque, para él, su fotografía debía circular de manera distinta, comenzando por los pie de foto—, decidió que su trabajo se convertiría en memoria. Esto, a partir de todo el escenario predispuesto que permite la mirada fuera de la subjetividad del fotógrafo y en la intersubjetividad de la sociedad, en donde lo común es la reivindicación de la dignidad de la víctima y la transformación de las distintas perspectivas de la sociedad.

No hago imágenes para que sean producto de un día, sino para que estén exhibidas en otros lugares y que hagan parte de la reflexión. Uno no se puede contentar con hacer una fotografía y que se publique, y que la saquen en primera página; no, porque ahí se olvida uno de la gente. Para las personas que yo presento, trato siempre de tener su



nombre y de obtener su permiso para poder publicarla o para poder hablar de ellas. (Abad, 2016)

Entonces, lo político no se relaciona con el poder, sino con la reflexión acerca del reparto de lo sensible. Esta es la razón por la cual la fotografía de Abad se presenta como una estética política. La diferencia de sus imágenes ante la fotografía mediática, no la hace la imagen como tal, aunque de hecho posee una caracterización específica; la diferencia se da en cómo circula la fotografía hacia la posibilidad de dar un nuevo sentido a lo ya instaurado por un orden de poder: la sociedad del espectáculo.

Se reconfigura la cotidianidad y el mundo sensible del sujeto, a una nueva forma en la que el individuo reflexiona el espacio y el tiempo que ocupa, y no se trata solo de la simpatía, sino de la contundencia de sus actos como individuo y como sociedad (Rancière, 2005).

Esta contundencia permite construir esos otros diálogos posibles a partir de la imagen, para que la mirada no se quede en el plano de la pasividad.

Referencias

- Abad, J. (2016, 19 de abril). Panel de Transformación Social. Lanzamiento de Maestrías UNIMINUTO 2016. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Sede Principal, Bogotá.
- Abad, J. (2019). *Exposición «El testigo»*. Claustro de San Agustín. Bogotá, Colombia.
- Arcos, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas*, (31), 139-155.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (s. f.). *Imágenes para la memoria*. https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *Bojayá: la guerra sin límites*. Publicaciones Semana. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/informe_bojaya.pdf
- Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.



- Espada, A. (2004, 30 de abril) La necesidad de la imagen: entrevista con Susan Sontag. *Letras Libres*. <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-necesidad-la-imagen-entrevista-susan-sontag>
- Fiscalía General de la Nación. (2018). *Boletín de Prensa n.º 135* <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/tag/comunicado-de-prensa/>
- Pineda, R. (2010). Lévi-Strauss y la historicidad del mito. *Maguaré*, (24), 89-111.
- Rancièrè, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Gedisa.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. http://blog.fotoespacio.cl/wp-content/uploads/2013/08/Sontag_Ante_el_dolor_de_los_demas.pdf

Los signos de la violencia en el cortometraje *Evan*. Análisis semiótico

Ángela Yulieth Galvis Flórez

angelagalvis907@gmail.com

Universidad Industrial de Santander

Jhon Janer Vega Rincón

jjvegari@correo.uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander

Introducción

La organización Sandy Hook Promise —instituida a partir de la masacre a la escuela Sandy Hook, ocurrida en el 2012 en Newtown, Connecticut, Estados Unidos— junto con BBDO New York publicaron el cortometraje *Evan* (2016), con la intención de mostrar la manera en que los signos de la violencia armada pueden pasar desapercibidos.

El video puede verse en el canal de YouTube de Sandy Hook Promise y cuenta con 11 millones de visualizaciones a la fecha. El cortometraje está categorizado en ONG y Activismo, con la descripción «As the school year winds down, one student finds himself starting an unexpected relationship» (Sandy Hook Promise y BBDO New York, 2016). El video cuenta con varias réplicas, que incluyen la traducción y amplían sustancialmente la cantidad de espectadores.

Este cortometraje permite preguntarse por la manera en que, desde lo audiovisual, se plantea el problema de la violencia en las escuelas, a través de la enunciación de sus signos. Entendemos que no existe una definición específicamente semiótica de la violencia. Ella es, a lo sumo, uno de los principales temas configurados en diversos textos contemporáneos, y entre ellos, los cinematográficos, a partir de los cuales se han establecido variados procedimientos analíticos.

Según Yves Michaud (1989), la definición de violencia es compleja por sus variaciones sociales e históricas, aunque en términos generales refiere a la acción directa o indirecta, masiva o dispersa de una interacción



generadora de daño o perjuicio variable, no solo en lo físico, sino también en lo moral y en lo simbólico.

Desiderio Blanco (2003) propone analizar en el cine las figuras de la violencia, un entramado de diversas expresiones que entretejen todos los niveles del recorrido generativo, desde el plano superficial hasta los aspectos somáticos manifestados en actitudes, gestos y ademanes, la narratividad y las manifestaciones ideológicas (Blanco, 2003, p. 255).

Evan es un texto configurado a partir de aspectos simbólicos de la violencia, mediante el manejo cinematográfico y representacional de sus detalles. El filme pretende llamar la atención sobre su presencia constante en la vida escolar; y remarcar, finalmente, la indiferencia mostrada hacia el manejo de armas, su uso y adquisición, pero también hacia una serie de detalles simbólicos relacionados, como los gestos o la publicación de fotografías en redes sociales.

La enunciación cinematográfica

La enunciación cinematográfica puede definirse como un conjunto de estrategias y procedimientos orientados a la consecución de cierto efecto de sentido. Como todo proceso enunciativo, el texto filmico muestra la conexión entre la competencia y la *performance* del sujeto, entre lo virtual y lo actualizado, y se analiza propiamente desde el enunciado (Blanco, 2003, p. 289). La enunciación es, por tanto, una instancia siempre presupuesta e implícita. El investigador se esfuerza por reconstruir o analizar sus signos a partir del enunciado mismo.

La enunciación es la instancia de producción de la semiosis, y las operaciones de producción dejan ciertas huellas. Como el enunciado no se enuncia solo, establece siempre a la enunciación como una presencia ausente. Dos operaciones sirven de fundamento para postular la presencia de la enunciación: el proceso de selección y de combinación instaurado en el discurso. La enunciación conjunta o disyunta los actores a su arbitrio y por eso decide la realización de estados conjuntivos o disyuntivos. Además, decide en relación con los objetos de valor que se priorizan y de esa forma muestra su tinte ideológico.

La enunciación, como efecto del enunciado, se expresa bajo dos estatutos diferentes: como enunciación enunciada y como enunciación



presupuesta. La enunciación enunciada se produce por procedimiento de desembrague enunciativo mediante el cual se proyectan en el enunciado los actantes de la enunciación. Esta enunciación es siempre un simulacro, pues la «cámara que nos deja ver no se deja ver» (Blanco, 2003, p. 291). Esto quiere decir que la enunciación enunciada es la expresión narrativa, técnica y perceptible de una intencionalidad velada, ausente, indirecta.

Blanco (2003) realiza la distinción clásica entre *relato* y *discurso*, en consonancia con Benveniste, para señalar las diferentes instancias que están en juego. Por ejemplo, la música del cine generalmente no la escuchan los personajes del texto y está dirigida al espectador, sobre todo, porque comunica muchos aspectos de la vida íntima del personaje. Pero ello no sucede solamente con la música, también se dan una serie de *operaciones de producción* que configuran una imagen particular del destinatario del texto, entre ellas, la composición plástica del encuadre, los planos, los movimientos de cámara, los efectos de iluminación y los efectos de montaje. Como el trabajo sobre la enunciación cinematográfica articula todos los niveles del análisis semiótico, aquí se estudiarán algunos aspectos del nivel figurativo, las operaciones de producción y las diferentes formas de manipulación.

Finalmente, hay que decir que en el nivel enunciativo se manifiesta la instancia de la enunciación, constituida por la pareja de enunciador y enunciatario, nociones abstractas que no se refieren a la presencia directa de una subjetividad psicológica a la que se le pueda atribuir la responsabilidad del texto, sino, más bien, la intencionalidad del discurso, su orientación ideológica, los valores a resaltar y celebrar; se plantea, eso sí, que hay una sobredeterminación del enunciador hacia el enunciatario, es decir, que el primero crea imágenes y configura la identidad del segundo.

Igualmente, no se puede homologar al enunciatario con el espectador o el «lector» del texto fílmico, porque en este trabajo se concibe como una imagen ideal del espectador posible, no como una manifestación concreta. Al enunciatario se le definen unos intereses, unas competencias, y se le carga con cierta fisonomía axiológica. En el desarrollo del texto, el enunciatario, como sujeto creado por la propia enunciación, es el objeto de diversos tipos de manipulación.



Actores, espacios y tiempos del filme

Desde el punto de vista de la semiótica discursiva, los aspectos figurativos son fundamentales para comprender la articulación de un texto. Los actores, los espacios y el tiempo del filme aparecen como la primera y fundamental capa del sentido.

Evan trata la historia de un estudiante que decide, un día cualquiera, escribir en una mesa de la biblioteca acerca de su tedio en la vida escolar. Sorpresivamente, alguien empieza a contestar sus escritos y, a partir de allí, se inicia una búsqueda constante de esa persona incógnita que recibe y contesta sus mensajes. Al final de esta historia, que aparenta ser romántica, el espectador se percata, tal vez un poco tarde, de la presencia explícita de un estudiante listo para ejecutar un tiroteo, confrontando así dos historias paralelas y presentes en el filme; una de búsqueda de pareja, y otra de venganza y muerte.

Los principales actores de la historia son Evan; Smilyface022, quien se escribe con Evan y lo reconoce por su letra al final de la historia; y Christo4k47, el estudiante que prepara el tiroteo. Los nombres de estos dos últimos personajes, que no aparecen de forma explícita en el texto, se han tomado de sus redes sociales, tal cual como son representados en el texto.

Evan está compuesto por dos secuencias principales. En la primera vemos la historia del encuentro entre los dos muchachos hasta el prelude de la masacre; en la segunda se observa el llamado de atención sobre los signos de la violencia, mediante la presentación de detalles «inadvertidos» por el espectador.

Si bien el desarrollo de la historia evoluciona de forma lineal, en la segunda parte se decide recordar lo sucedido mediante repeticiones de instantes focalizados, en los cuales el trabajo plástico del encuadre sufre un cambio considerable, con miras a llamar la atención del espectador. Allí es posible detallar que Christo4k47 ha sido víctima de acoso y mantiene un desinterés total por participar en actividades grupales. Aunque no se puede precisar cuánto duró la historia, su evolución se identifica por medio de figuras como los cambios de ropa, que aluden a los cambios de día. Se retrata la vida del año escolar, pues se llega hasta la firma del anuario, momento que prelude el desenlace negativo para la historia de amor que se muestra en primer plano.

Enunciación y aspectos técnicos del filme

Planteamos entonces que la constitución del sentido del filme se da a través de operaciones de producción, mediante mecanismos técnicos que permiten reconocer la intencionalidad enunciativa, es decir, ofrecen una imagen de la presencia en el enunciado de una serie de marcas expresivas de la orientación dada al discurso por parte de la instancia de producción.

La primera parte del cortometraje está constituida por 32 tomas, definidas como unidades físicas y segmentos básicos de grabación. Ellas configuran las escenas principales, esto es, se instalan como unidades fílmicas de espacio y tiempo (Bedoya y León, 2013).

Las escenas muestran los momentos típicos de una institución educativa, y su sentido repetitivo mediante rutinas como las llegadas y salidas de clase, la permanencia en la biblioteca (donde Evan y Smileyface022 se escriben), las escenas dentro del salón de clases (como un examen), la estancia en el comedor y los pasillos de la escuela. La escena final es de la recogida del anuario o *Yearbook pick-up*.

En la figura 12, se presentan fotogramas de ocho momentos cruciales de la primera secuencia del filme, no solo por representar la historia de Evan y resumirla, sino porque en ellos se puede apreciar la posición «secundaria» de Christo4k47, quien aparece siempre más allá del primer plano y con diferentes niveles de desenfoque.

Figura 12. Fotogramas de las principales escenas del cortometraje *Evan* (Sandy Hook Promise & BBDO New York, 2016)



Fuente: elaboración propia.



Ahora bien, si al inicio de nuestro análisis hemos aludido a las tomas es porque cada una de ellas conforma un encuadre, definido no como fracciones visuales separadas, sino como un flujo ininterrumpido de duración y movimiento (Bedoya y León, 2013). El papel discursivo de este mecanismo es central, porque su operación delimita un campo de visión y un tiempo de duración.

En el caso del cortometraje *Evan*, es precisamente la unidad del encuadre la que permite incorporar al campo de presencia, es decir, a todo lo que se puede ver en el marco de la pantalla, detalles adicionales a la mera historia principal. Igualmente, es en esta totalidad donde la oposición entre enfoque y desenfoque se actualiza para instalar un juego entre el énfasis y la atenuación.

Se puede decir, entonces, que la enunciación ha decidido encuadrar las dos historias y los dos personajes, pues aparecen en la totalidad de lo filmado por la cámara, pero asignando, desde su distribución como elementos del encuadre, diferentes estatutos o estados. Por ejemplo, en casi todos los fotogramas *Evan* aparecen en primer plano, con una menor distancia de observación, en cambio, *Christo4k47* aparece siempre en segundo plano e intensa o levemente desenfocado.

El enfoque/desenfoque es un importante recurso técnico, principalmente porque imita la propia percepción visual humana, la cual se centra en un foco nítido y distingue circunstancialmente unos elementos adyacentes de acuerdo a diferentes grados de definición; esa propiedad de la visión es imitada por la cámara, que perfila la forma en la cual el enunciador elige mostrar cada elemento, mediante la adaptación del objetivo del dispositivo de video.

El enunciador decide priorizar, como operación de selección y combinación, un objeto (en este caso a *Evan*) sobre la profundidad de campo, esto es, todo lo que se «puede» ver en la pantalla. Se podría hablar de una modalización característica para este mecanismo; si bien el enunciatario *podría* ver todos los elementos, pues estos se hallan en el encuadre, se le modaliza mediante el *deber ver* algo en particular, es decir, se intenta focalizar su atención y centrarla en la historia romántica.

En el caso de la tercera imagen de la figura 12, se da una mirada subjetiva, en la cual lo captado por la cámara se iguala a lo captado por el



actor, en este caso, por Evan. Es interesante observar desde la percepción del personaje, y advertir a Christo4k47 en el encuadre, como un elemento cercano, y ver cómo su presencia se desdibuja con un notorio desenfoque. Finalmente, cabe señalar que en la quinta imagen de la figura 12, se observa la figura distorsionada de Christo4k47, ya no en función del encuadre, sino de la rapidez con la que pasa la imagen cuando Evan revisa las redes sociales en su teléfono. Aquí la competencia modal del enunciatario está marcada por la dificultad de observación producida por la velocidad de la escena, lo que configura en él un *no poder ver*.

Ya se ha señalado cómo Evan aparece siempre en primer plano. Es preciso recordar que la relación básica de los planos es la distancia (Bedoya y León, 2013), por lo cual se instala una proxémica visual para los enunciados fílmicos, o sea, a qué distancia se decide mostrar los elementos dados a la percepción del espectador. Se puede decir que Evan va a aparecer siempre más cerca, lo que permite reconocer de forma más cercana sus expresiones y sus estados de ánimo.

Además, los planos refieren ciertas convenciones cinematográficas por la manera en que se muestran los elementos del encuadre. En el caso de los fotogramas analizados, se han dispuesto para captar a Evan, generalmente, los planos medios, caracterizados por mostrar la mitad inferior o superior del cuerpo. Del uso de este plano se deduce la intencionalidad del enunciatario de dar a conocer los estados de ánimo del personaje mediante la presentación de sus actitudes, sus gestos, hacerlo cercano y familiar al observador (Bedoya y León, 2013).

Todo lo dicho anteriormente atañe a la primera secuencia del filme. En la segunda, por otra parte, se busca que el enunciatario capte y atienda a elementos a los que, se supone, no prestó atención; tenemos entonces un enunciatario sincretizado en una primera y una segunda manifestación: este se halla dividido de acuerdo a las dos secuencias. El enunciatario es, en la primera secuencia, un sujeto 1 centrado en la historia romántica, poco atento a las señales de la violencia; mientras que en la segunda secuencia es un sujeto 2 más atento, se le invita a prestar atención, y se le insta a descubrir y detallar los signos de la violencia armada.

En la segunda secuencia aparecen marcas enunciativas explícitas mediante enunciados verbales relativos a la presencia de un estudiante

que preparaba un tiroteo, marcas que muestran la falta de atención del enunciatario sujeto 2. Rememoramos los mensajes:

- «Mientras veíamos a Evan, otro estudiante mostraba señales de estar preparando un tiroteo».
- «Pero nadie se dio cuenta».
- «La violencia armada se puede prevenir cuando conoces las señales». (Sandy Hook Promise & BBDO New York, 2016).

A partir de ahí, la enunciación se orienta al descubrimiento de la presencia de Christo4k47 en las diferentes escenas. Para ello, debe utilizar algunos recursos técnicos, como enfocar lo que estuvo desenfocado, disminuir el brillo de Evan y aumentar el contraste, iluminar los espacios de Christo4k47, utilizar el zoom para detallar la posición de este último actor y disminuir la rapidez con la cual pasan las imágenes del teléfono inteligente. Los fotogramas que se muestran en la figura 13 permiten realizar un ejercicio de comparación.

Figura 13. Fotogramas comparativos entre las secuencias 1 y 2 del cortometraje (Sandy Hook Promise & BBDO New York, 2016)





Así se busca, de forma explícita, orientar la atención del espectador hacia las acciones de Christo4k47, sus expresiones, sus vivencias dentro de la escuela, y remarcar los signos de la violencia. Entre ellos tenemos:

- Leer revistas sobre armas.
- Hacer gestos obscenos a una compañera.
- Ver videos sobre armas.
- Tomarse una foto con un arma y, sobre todo, publicarla en las redes sociales.
- Ser acosado.
- Representar con gestos la acción de matar con arma de fuego.

Frente a estos signos, Evan, el actor que los tuvo más cerca, tal cual como lo informa el discurso del cortometraje, no reaccionó, no se opuso, no se inquietó. Se encontraba sumido en su búsqueda de la persona incógnita con quien se escribía, y esas expresiones no representaban para él un peligro. No era ni siquiera que no constituyeran motivos de alarma, sino que simplemente pasaban desapercibidas.

Por lo anterior, planteamos que el actor Evan constituye dos papeles diferentes en las dos secuencias del filme. En el plano del relato, circunscrito a la primera secuencia, Evan es el sujeto principal, que se esfuerza por concretar una cita con su interlocutora, y toda la historia se orienta a exaltar y mostrar las peripecias de su *performance* hasta el descubrimiento de la persona incógnita, y el desastroso final de la historia anunciado por el antisujeto Christo4k47, quien finalmente rompe toda la lógica de final feliz trazada en el relato.

No obstante, en la segunda secuencia, relacionada más directamente con el trabajo de la enunciación, y donde se busca conjuntar de manera explícita al enunciatario con un saber sobre la violencia, Evan pasa a representar una expresión de lo que *no se debe hacer* o de cómo *no se debe ser*: no ignorar y no estar distraído ante los signos de la violencia. Evan es alguien que no ha adquirido la competencia que le permite estar atento, y como tal, se constituye él mismo en una especie de anti-enunciatario para el desarrollo del programa de detección temprana de la violencia, y de este modo, aparece como una metáfora del propio enunciatario incompetente planteado en la secuencia 1. Con Evan ya no hay nada qué hacer, la

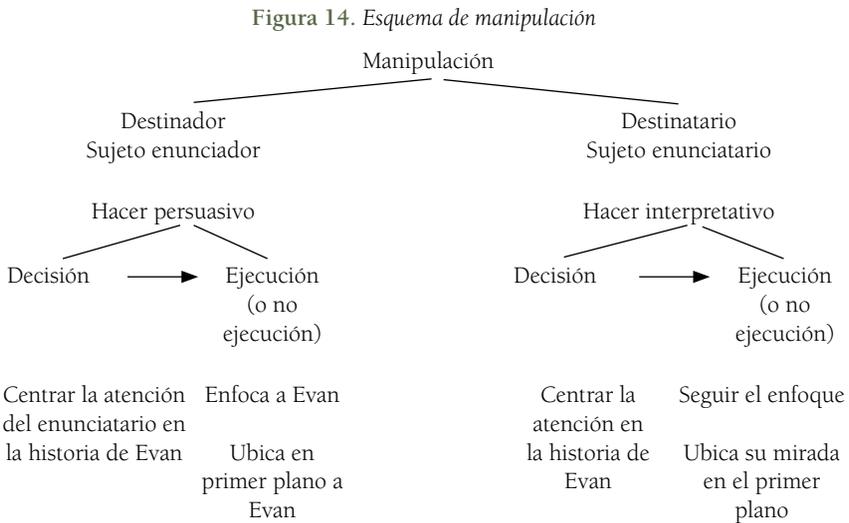
enunciación ha decidido no cambiarlo, y dejarlo desde el principio hasta el fin como un sujeto poco atento. Sin embargo, no sucede lo mismo con el enunciatario, pues, para preparar su transformación, se deben poner en marcha entonces procesos de manipulación semiótica.

Formas de manipulación

En semiótica, la manipulación expresa, fuera de condicionamientos moralistas, es el *hacer hacer* intersubjetivo, es decir, la influencia ejercida entre los actantes del discurso, proceso en el cual un destinador se dirige hacia un destinatario para causar un cambio de actitud o la aceptación de un programa de acción propuesto (Courtés, 1997).

Hay diferentes formas de manipulación, y sin entrar en el debate sobre su tipología, adoptamos la postura de Greimas y Courtés, quienes señalan que los componentes de la manipulación serán una estructura contractual (pacto eventualmente conflictivo entre dos sujetos) y una estructura modal (diferentes modalizaciones del hacer: *hacer hacer*, pero también en cuanto al *saber, al poder, al querer y al deber*).

Podemos expresar el programa manipulatorio principal del filme a través del siguiente esquema de la figura 14.



Nota. Esquema basado en información tomada de Contto (2011, p. 98).



El diagrama muestra la intencionalidad enunciativa de centrar la atención en la historia de Evan, una operación dirigida a ordenar el flujo de atención del enunciatario a partir de los recursos técnicos estudiados en el aparte anterior.

Ahora bien, en el recorrido de la manipulación se puede, por parte del manipulado, aceptar o rechazar el recorrido propuesto en la etapa de decisión, pero el discurso estudiado es un ejemplo interesante de la sobredeterminación del enunciador hacia el enunciatario, esto es, del poder del enunciador para configurar imágenes del «receptor ideal» del texto. Según se plantea, el enunciatario, en la primera secuencia, no disiente de la manipulación y centra su mirada en la historia romántica del texto. Por eso, se plantea como un sujeto incompetente para reconocer los signos de la violencia armada.

Para argumentar tal afirmación, recordamos uno de los enunciados verbales del filme, cuya traducción hemos cambiado ajustándonos a un punto de vista literal del enunciado: «Mientras tú estabas observando a Evan, otro estudiante mostraba señales de preparar un tiroteo... pero nadie se dio cuenta».

Ese «tú», desembrague actorial enunciativo, es la representación de la limitación del enunciatario centrado en la observación de Evan. En este sentido, se considera un observador poco atento, que decide enfocarse en la historia romántica.

Lo anterior exige desglosar las formas de manipulación puestas en marcha por el enunciador con miras a producir una transformación en el enunciatario. Lo primero que se lleva a cabo es una tentación. Veamos cómo y por qué. En la tentación, el manipulador quiere persuadir —y eventualmente lo logra— al ofrecer un objeto de valor positivo (desde el punto de vista del destinador) al manipulado, que puede aceptar dicho objeto y, de este modo, compartir un sistema de valores. En el caso de Evan, vemos que el enunciador propone al enunciatario, durante la primera secuencia del filme, una historia romántica (figura 15).



reaccionar para dar una «una imagen buena», positiva de sí mismo». En este caso, el esquema sería:

Figura 17. Esquema de manipulación basada en la tentación



Nota. Esquema basado en Courtés (1997).

Lo cierto es que, tanto en la devolución de una imagen positiva como en la defensa del honor propio, la provocación busca en el destinatario un «sobresalto saludable», un cambio de actitud y la adherencia al programa narrativo propuesto (Courtés, 1997, p. 161-2).

Entonces, en el caso de *Evan*, a pesar de centrarse en la historia romántica, el sobresalto queda marcado para el final del relato, en el momento en el que Christo4k47 activa el arma y los estudiantes corren para salvarse del ataque. Aquí es donde se espera que el enunciatario se pregunte por lo que no ha sido capaz de saber o de ver. Y esta provocación se hace explícita más adelante, cuando se dice: «Mientras *tú* estabas observando a Evan...», porque se afirma que el enunciatario, reflejado en el pronombre, se ha centrado en el actor Evan, y a imitación de este sujeto descuidado, no se ha percatado del peligro.

La segunda secuencia será la parte «pedagógica» del asunto, donde a través de herramientas cinematográficas de orden plástico e indicaciones verbales explícitas, se le oriente al sujeto a percibir y reconocer los signos de la violencia armada, a desnaturalizar unas prácticas y unos símbolos trivializados. A partir de entonces, se busca que los signos de la violencia hablen por sí mismos, que se constituyan en destinadores de un mensaje de peligro y un toque de alerta. Ese es el aporte del texto al problema de la violencia: despertar los canales perceptivos de la visualidad, pero no porque el enunciatario no pueda verlos, sino porque lo invita a agudizar el interés por los detalles y a no trivializar la presencia del peligro.



Conclusiones

Los planos, la luz, el enfoque y el ritmo de las escenas conllevan los principales mecanismos de persuasión en el texto propuesto. Por ello, invitan a especificar las maniobras técnicas y narrativas, y la forma en la que el enunciador denigra del enunciatario, configurándolo como un sujeto distraído o poco atento. Luego, al final del recorrido, se propone un cambio, hacia la imagen de un sujeto despierto y dispuesto a detallar los signos de la violencia y dar cabida a la alarma.

El objetivo final del texto es señalar la importancia de saber reconocer los signos de la violencia, de abandonar la visión naturalizada del uso de armas. Para tal fin, la enunciación escoge crear una historia donde los protagonistas no se percatan del problema, y configura un enunciatario dividido entre un sujeto poco atento y un sujeto que debe adquirir la competencia para reconocer sus expresiones. Esto se logra si se le manipula mediante una provocación orientada a generar en él un sobresalto saludable, en el que se percata del peligro, después de mostrarle, mediante estrategias filmicas, los gestos y las imágenes del riesgo. Esto, con miras a darle el poder de descubrirlas desde el primer momento, y no cuando sea demasiado tarde.

Referencias

- Bedoya, R. y León I. (2013) *Ojos bien abiertos: el lenguaje de las imágenes en movimiento*. Universidad de Lima.
- Blanco, D. (2003). *Semiótica del texto fílmico*. Universidad de Lima.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación*. Gredos.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (tomo I). Gredos.
- Greimas, A. (1989). *Del sentido II*. Gredos.
- Michaud, Y. (1989). *Ática*.
- Sandy Hook Promise y BBDO New York (2016). *Evan*. <https://www.youtube.com/watch?v=A8syQeFtBKc>

De las narrativas sobre el dolor y las violencias a las palabras que alivian

Adrián A. Arcila Parra 
aarcilap@udemedellin.edu.co
Universidad de Medellín

Introducción

En un primer momento nuestra sociedad supuso que el pensamiento humano podía captar la naturaleza de lo real y expresarlo por medio del lenguaje, que sería un mero medio para exteriorizar el sentido de las cosas. Se supone un momento originario en el que las cosas y las palabras convivían, pero por algún motivo esta armonía se fracturó, fractura que obedece a la estructura binaria que predomina en el lenguaje, a su ambigüedad. Así, paradójicamente, los más grandes avances de la humanidad han surgido desde el lenguaje, pero también los más grandes conflictos.

El lenguaje es, sin lugar a dudas, el mejor vehículo para comunicarnos con los demás, con la naturaleza y con nosotros mismos. Según Jurado et al. (2017), es a través del lenguaje como participamos de la construcción del conocimiento y de las sociedades, porque el lenguaje no es solo gramática, sino también, y sobre todo, esas cosas que las personas hacemos con las palabras, y no solo con las palabras, con unas intenciones y con unos y otros efectos.

No obstante, el concepto de lenguaje y tres de sus perspectivas —lingüística, psicolingüística y sociolingüística— se relacionan con el poderoso rol que este también juega en la deconstrucción de sociedades e individuos, así como en la transmisión del conocimiento científico, cultural y artístico. Barthes (1994) opina al respecto:

En las sociedades actuales, la más sencilla de las divisiones es el lenguaje y la más simple de las divisiones del lenguaje se basa en su relación con el poder. Hay lenguajes que se enuncian, se desenvuelven, se



dibujan a la luz –o a la sombra– del poder, de sus múltiples aparatos estatales, institucionales, ideológicos (pp. 136).

Prosigue Barthes:

Y ya que la guerra de los lenguajes es general ¿qué hemos de hacer nosotros? Al decir nosotros quiero decir los intelectuales, los escritores practicantes del discurso. Es evidente que no podemos huir: por cultura, por opción política, hemos de comprometernos, participar en uno de los lenguajes particulares a los que nos obliga nuestro mundo, nuestra historia (pp. 138).

Una de las tantas ambigüedades que presenta el lenguaje con respecto a sus lógicas, estructuras, usos y múltiples manifestaciones se tematiza en el *Crátilo* (1988). De un lado está Hermógenes, quien considera que los nombres son parte de la convención; del otro, Crátilo, quien argumenta que los nombres son literales y revelan la naturaleza de las cosas. En el medio está Sócrates, criticando ambas posiciones. En este debate sobre el origen, naturalidad y complejidad del lenguaje expresa Platón:

Las palabras más bellas son indudablemente las formadas por entero, o en gran parte, de elementos semejantes a las cosas, es decir, que con ellas convienen; y las más feas, son las palabras formadas de elementos contrarios a las mismas (pp. 34).

Del mismo modo Kant, en su obra *Crítica de la razón pura* (2003), plantea que el lenguaje debe discutirse con respecto al lugar y al sujeto que originan, para tratar de percibir su indiscutible subjetividad, que, al fin y al cabo, termina relativizando lo generalmente aceptado. Expresa el filósofo alemán:

Aquella unidad es la única objetivamente valedera; la unidad empírica de la apercepción, que nosotros aquí no consideramos y que sólo es derivada, en concreto, de la primera, bajo condiciones dadas, no tiene más que una validez subjetiva. Unos enlazan la representación de cierta palabra con una cosa, otros con otra cosa; y la unidad de la conciencia, en aquello que es empírico, no es necesaria y universalmente valedera a lo que se es dado (pp. 73).



Pero esta ambigüedad del lenguaje no es casual ni fortuita, sino que surge paralela a manifestaciones como el arte, la cultura y los conflictos. En la literatura, por ejemplo, la poesía es una fuerte crítica a la racionalización y la literalización del lenguaje; es esa la razón por la que el lenguaje poético incorpora otros tiempos y significados. En la poesía no se pretende que todo el mundo entienda lo mismo, sino que cada persona se pierda en su propia lectura.

También cabe resaltar que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje, y la palabra escrita es uno de los tantos *juegos* del lenguaje que despierta la ambigüedad, pero que también permite establecer una relación didáctica entre las palabras y las cosas. Esta última es la razón para recuperar los sentidos de las palabras y el lenguaje, para superar, entre otras realidades, las dificultades del lenguaje, del hombre y de las sociedades.

El papel del lenguaje en la convivencia y la resolución de conflictos

El lenguaje no solo describe la realidad, sino que además es capaz de crearla. Nuestra forma de hablarnos a nosotros mismos afecta tremendamente a nuestra manera de relacionarnos con el mundo»

Mario Alonso Puig

Resulta —aparentemente claro— que a través del lenguaje las sociedades tienen la posibilidad de representar experiencias aparentemente banales o trascendentales, de darle un significado al acto comunicativo y un sentido a su existencia. El lenguaje escrito, por ejemplo, ha permitido conocer y descubrir a otros, condensar deseos y necesidades, sueños y frustraciones, tragedias y esperanzas, llevar de la tristeza a la alegría —o viceversa—, de la ansiedad a la tranquilidad, del dolor al alivio.

Al respecto, expresa el poeta venezolano Juan Calzadilla (2017) en su poema *El sueño de la escritura*:

*En la mitad de mi sueño llegué a pensar que la tinta
empleada para escribir era sangre. Pero lo escrito
resultaba —en el sueño— demasiado borroso,
no ya para descifrarlo sino para saber si estaba escrito*



*con sangre. En realidad, la punción de la pluma
en mi piel era la herida que abría en la página en blanco.
En realidad, la punción de la pluma en la página en blanco era la
herida que me abría la piel (pp. 415).*

Esto y más puede generar el lenguaje con su sorprendente poder para conmover, emocionar y transformar, razones que lo convierten en un instrumento de inconmensurable valor para canalizar el dolor, superar duelos y vencer miedos. De manera análoga, el lenguaje se caracteriza también por sus múltiples posibilidades para ser leído y comprendido, situación que genera orden y desorden, objetividad y subjetividad, convivencia y conflicto. Afirma Habermas que el lenguaje tiene una significación determinante para la forma sociocultural de la vida del hombre, donde se obtiene una diferenciación funcional a través del lenguaje, que da lugar a un principio de organización completamente diferente al que produce, no solamente un tipo distinto de individuos, sino también una sociedad distinta.

Una muestra de esta compleja ambigüedad se dio con el ascenso de Adolf Hitler a lo más alto del Partido Nacional-socialista durante la Alemania de la Segunda Guerra Mundial, confrontación bélica denominada por los británicos como «guerra falsa», por los franceses como «guerra curiosa» y por los alemanes como «guerra sentada»; guerra, al fin y al cabo, pero con un sema que tiene múltiples interpretaciones. Afortunadamente, también existe el orden que facilita el lenguaje y que, en contraposición al caso anterior, nos ofrece el histórico «I have a dream» de Martín Luther King durante la histórica manifestación del 28 de agosto de 1963.

En el caso de Colombia, un país con más de 60 años en guerra, 44 años de diálogos y la firma de tratados de paz que no deben dar marcha atrás, el lenguaje y la palabra han resultado trascendentales. Sostiene el asesor en construcción de paz Borja Paladini Adell (2014): «Frente a la estigmatización, la violencia, la polarización y la demonización del enemigo es necesario encontrar otros mecanismos en donde predomine el diálogo, la concertación, la prevención de la violencia, la construcción de paz» (pp. 3). Ha sido gracias al lenguaje, al poder de las palabras y el diálogo, que hemos comenzado a ver cambios sustanciales, y si bien todos



son susceptibles de críticas, por razones ideológicas, políticas o religiosas, se debe prestar especial atención a la forma en que el país expresa sus puntos de vista sobre el conflicto armado, las víctimas, los victimarios y los diálogos. Según Ortiz (2020): «De la misma forma que el lenguaje puede dotar de positividad e incluso

belleza a un concepto o idea, también puede aportar una cierta negatividad a un concepto o idea» (pp.18).

Por esta razón, la paz que tanto tiempo lleva buscando el país reclama repensar el lenguaje, en escenarios instituidos e instituyentes, desde las clases de lengua castellana que se imparten en los primeros grados escolares hasta facultades de educación, grupos de investigación, colectivos y comunidades. Ello significa que el lenguaje puede ayudar a generar una cultura y forma de ver y entender la paz, no desde la confrontación o la guerra, sino desde la educación, desde un espacio que promueva el respeto por el otro, por lo que piensa, dice y escribe; preparando a maestros y estudiantes para dar respuesta al reto pedagógico, investigativo, social y cultural que exigen los actores del conflicto y las dinámicas de la guerra.

Una de las muestras más significativas del poder del lenguaje en la resolución de conflictos es la filosofía Ubuntu, una ancestral sabiduría pacifista africana establecida en Sudáfrica por la Comisión para la Verdad y la Reconciliación con el propósito de cerrar heridas y sembrar perdón después de la abolición del *Apartheid*. La estrategia consistía en sentar a víctimas y perpetradores frente a un consejo de ancianos, quienes escuchaban los puntos de vista y recomendaban soluciones para promover la reconciliación entre las partes (Sayers, 2012). Nelson Mandela, pionero de esta filosofía, aludía a ella en los siguientes términos: «Ubuntu no es una simple filosofía. Su sentido y significado solo pueden ser realmente entendidos al realmente experimentar con ella y compartir esa experiencia con otros» (pp. 6).

Sin embargo, las palabras pueden tocar solamente la superficie de algo tan complejo como las heridas de la guerra, aunque son también un gran paso en la consolidación de la reconciliación. La historia ha dado diversas muestras del enorme poder del lenguaje y la palabra en



la resolución de conflictos: los diálogos de paz en Irlanda del Norte, en Guatemala y, recientemente, entre las dos Coreas así lo demuestran.

Es difícil negar que gran parte del lenguaje nace de historias de violencia y desigualdad, y que el contexto colombiano está lleno de palabras fuertes, belicosas y de doble sentido, pero tampoco se puede negar que a partir del lenguaje existen muchas posibilidades para resolver situaciones tan difíciles y devastadoras como la guerra; y este deber ser precisamente el reto: una educación lingüística que permita sacar provecho del lenguaje oral y escrito como recurso formativo, restaurativo y terapéutico.

Educación, lenguaje, convivencia y reconciliación

El lenguaje humano es como una olla vieja sobre la cual marcamos toscos ritmos para que bailen los osos, mientras al mismo tiempo anhelamos producir una música que derrita las estrellas.

Gustave Flaubert

En el proceso de reconstrucción de memoria histórica, la educación lingüística y ciudadana son asignaturas todavía pendientes. Educar en estas áreas no parece ser asunto de programas institucionales, sobre todo de lengua castellana y humanidades que, generalmente menosprecian el desarrollo de las habilidades comunicativas y de las competencias ciudadanas. Es bien sabido que el objetivo principal de la educación debe ser propiciar y favorecer el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, algunos de ellos afectados por la discriminación, las violencias y sus secuelas.

En consecuencia, el profesor en el aula no solo tiene en sus manos la posibilidad de transmitir información y contenidos, también, y por, sobre todo, una preciada oportunidad de abrirles las puertas a su mundo interior y exterior, a su aceptación y responsabilidad como miembros de una sociedad tan compleja como la nuestra, permeada por distintas expresiones de dolor y de violencias que, históricamente, se han visto reducidas gracias al poder de la palabra, el diálogo y la reconciliación. En el ámbito educativo, las estrategias para consolidar procesos de convivencia y memoria en la escuela son múltiples y variadas: la lectura y la escritura son una pequeña muestra; pero el desafío realmente reposa en la educación lingüística, en encontrar la pedagogía y la didáctica adecuadas para aprender y enseñar a



entender la palabra, para eliminar las barreras y limitaciones del lenguaje que gobiernan las aulas de clase.

Pero la tarea no es tan fácil, y quienes asumen el reto de promover este desafío de la educación lingüística terminan enmarañados en currículos, a veces obsoletos, que limitan las enormes posibilidades que ofrece el lenguaje. Precisamente a esta situación se refiere Eduardo Galeano (2012):

La escuela les enseñaba oficios, herrería, carpintería, jardinería, y sobre todo les enseñaba a quererse y a querer lo que estaban aprendiendo a hacer. La escuela dependía de la financiación extranjera. Cuando se acabó la plata, los maestros recurrieron al Estado. Fueron al ministerio, y nada. Fueron a la alcaldía, y el alcalde les aconsejó: —conviértanse en empresa (pp. 187).

Resulta evidente que procesos formativos como este suelen estar al margen de la escuela y terminan en medio de un juego de poderes políticos y económicos bastante rentables. Así, la reconstrucción de memoria histórica, la educación lingüística y ciudadana urgen procesos y espacios que permitan educar a las nuevas generaciones sobre la historia reciente del país, y a través de diferentes manifestaciones artísticas y culturales.

En consecuencia, cobra mayor importancia la forma como se aborda la enseñanza del lenguaje en la escuela. Como anotan Jurado et al. (2017):

En realidad, en nuestro oficio de docentes todas las personas contribuimos a la educación lingüística de las gentes con quienes trabajamos. Porque, sea cual sea la materia curricular que enseñemos, siempre tenemos en la palabra la herramienta más importante de nuestro desempeño profesional. La educación en sus diferentes vertientes, se lleva a cabo siempre por medio de palabras; ya sea para enseñar, para gestionar, para trabajar con padres y madres en la comunidad, para negociar con las instituciones... necesitamos las palabras. En ellas está —o tendría que estar— nuestra fuerza transformadora (pp.135).

Dicho de otro modo, el contexto colombiano exige espacios y alternativas que respondan, no tanto al conocimiento conceptual de las normas lingüísticas, sino al poder interpretativo que suscita el lenguaje a partir de su educación y dominio; exige también formar docentes y estudiantes



capaces de recordar el pasado, valorar el presente e interpretar los posibles escenarios, entre ellos, el del conflicto y el postacuerdo. Esta debe ser la preocupación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, proceso en el cual deben aprovecharse los recursos lingüísticos, artísticos y culturales para reflexionar sobre la complejidad de la guerra, el poder del lenguaje y la educación.

El poder terapéutico del lenguaje

Escribir sobre uno mismo es una forma de explicarme, de poner en orden mi mundo, de reconocermé. [...] Y ciertamente, en ocasiones ha resultado ser un eficaz alivio de mis males.

Ángel González

El lenguaje permite leer, escribir e interpretar todo aquello que rodea e influencia al ser humano, desde asuntos espirituales y sociales hasta complejas teorías científicas, psicológicas y filosóficas. El hombre está hecho de palabras y códigos lingüísticos que le permiten volver al pasado, vivir el presente y descubrir el futuro. En tiempos de paz o en tiempos de guerra, de dolor o de alivio, el lenguaje ha sido un increíble canal para resolver las dudas y los problemas, el lenguaje permite eso y más. Al respecto, afirmaba Friedrich Hölderlin (1988) en su poema primavera:

*Cuando de lo más hondo viene a la vida el tiempo de la primavera,
El hombre extrañase, y nuevas palabras surgen.
De su espíritu, torna de nuevo la alegría
Y de fiesta se visten canto, palabra y canción (pp. 74).*

Y resulta cierto, porque una palabra, una letra o un gesto de este entramado lingüístico desencadena pensamientos, acciones y emociones que tienen la capacidad de influir de forma constructiva y destructiva, de manera consciente e inconsciente, de forma individual y colectiva (Puche, 2001).

Desde este punto de vista, también merece la pena reflexionar sobre el poder terapéutico que se le atribuye al lenguaje, particularmente a la elaboración narrativa. La medicina y los avances en neurociencias han demostrado que cuando los individuos cuentan o escriben sus historias,



ocurren importantes cambios en su salud mental y social. Para el médico y biogerontólogo Juan Hitzig, el cerebro es fácil de engañar, y el lenguaje puede contribuir al engaño y una muestra de tal engaño es el placebo, que suele ser más efectivo en personas altamente ansiosas, efectividad que se comprueba con el efecto placebo, resultado del suministro del placebo y que frecuentemente es atribuido a la reducción de la ansiedad y a la disminución del sufrimiento (Abarca et al. 2005, pp.74).

Es a través del uso cuidadoso del lenguaje en la conversación como se inicia el tratamiento terapéutico a la persona y finalmente se logra la curación. Lo nuevo de este abordaje narrativo es que provee una secuencia útil de preguntas que permiten exteriorizar el problema, y de ejercicios que terminan produciendo un efecto liberador para las personas (Castillo et al., 2012). Así, a medicina y la psicoterapia narrativa han sabido sacar provecho del poder terapéutico del lenguaje, apostándole a la narración como tratamiento.

Un ejemplo de ello es la logoterapia, método de psicoterapia desarrollado por Viktor Frankl, quien demostró que el lenguaje eleva la confianza, la motivación y la autoestima. Frankl considera que con una buena actitud de escucha y diálogo el paciente comienza a reconocerse y recuperarse. Su propuesta defiende, entre otros recursos, el poder terapéutico de la lectura para aliviar el alma.

El creador de la logoterapia afirma que la lectura contribuye a la mejoría porque *el paciente no se siente amenazado* (Frankl, 1991), lo cual resulta coherente y lógico, ya que cuando alguien lee un cuento o una novela, puede ver reflejada su vida en las proezas o las calamidades del protagonista o del antagonista, resultándole así mucho más sencillo ver la pajilla en el ojo ajeno que la viga en el suyo.

El lenguaje tiene un enorme beneficio para tratar algunos trastornos, miedos o perturbaciones, pues al narrar comunicamos y desahogamos miedos, traumas o duelos. Así, esta habilidad comunicativa se convierte en un poderoso ejercicio catártico, reflexivo, introspectivo, íntimo y necesario. Al respecto, sostiene Frankl (1991):

Los informes de unos pocos casos más pueden servir para explicar mejor este método. El paciente que cito a continuación era un contable que había sido tratado por varios doctores en distintas clínicas



sin obtener ningún avance terapéutico. Cuando llegó a verme estaba en el límite de la desesperación y reconocía que estaba a punto de suicidarse (pp.122).

Continúa diciendo:

Para iniciar el tratamiento, mi ayudante recomendó al paciente que escribiera, aunque fueran los peores garabatos. En 48 horas el paciente pudo, de este modo, liberarse de su calambre de escribiente y así continuó durante el periodo de observación después del tratamiento. Hoy es un hombre feliz y puede trabajar a pleno rendimiento (pp. 122).

Pero el empleo del lenguaje con fines terapéuticos no es nuevo. Existe una serie de registros en la antigüedad, desde algunos proverbios bíblicos y babilonios, pasando por textos de Grecia, haikus de Japón y textos sagrados de la India. La Biblia por ejemplo resalta: «Envió su palabra para sanarlos, para arrancarlos de su fosa» (Sal 107,20), «Estoy abatido en el polvo, anímame con tu palabra» (Sal 119,25).

Según Héctor Fiorini: «Las psicoterapias de más antiguo arraigo, las más difundidas y estudiadas son, sin duda, las verbales, esto es, las que concentran sus expectativas de cambio en el poder modificador, revelador de la palabra» (como se citó en Roll López, 2015, p. 11). Por lo tanto: «Se justifica entonces estudiar la palabra escrita como un nuevo enfoque técnico dentro de la psicoterapia. Si el lenguaje es la herramienta básica para la psicología, este comprende varios tipos como lo son el gestual, el oral, el artístico y el escrito», tal y como lo manifiesta Rovira (2008):

A menudo una voz amable y sincera es mucho más terapéutica que cualquier medicamento. Un gesto y una voz adecuada pueden cambiarnos el humor en un instante. [...] Pero lo más milagroso que sucede con las palabras es que pueden curar (pp. 15).

Estas y otras premisas dan cuenta del irrefutable poder terapéutico del lenguaje y de su papel en la interpretación del mundo, la interacción social y la resignificación de experiencias dolorosas o traumáticas producidas por la enfermedad, las violencias y sus secuelas.



Génesis de una investigación anunciada

El lenguaje es el vestido del pensamiento.

En el idioma está el árbol genealógico de una nación.

Samuel Johnson

En el reto de contribuir a la convivencia y la reconstrucción de memoria histórica, se han abierto espacios y escenarios académicos que proponen narrar el dolor y las violencias desde distintas dimensiones y expresiones artísticas, políticas y lingüísticas. Dentro de este universo de alternativas que buscan interpretar, narrar, documentar y reconstruir la memoria, surge la investigación *De las narrativas sobre el dolor y las violencias a las palabras que alivian*, iniciativa que tuvo su origen en una serie de talleres de escritura creativa que se llevaban a cabo en municipios del oriente antioqueño afectados por el conflicto armado, y de la que hicieron parte docentes, estudiantes y familias.

Desde sus inicios, la propuesta tuvo como protagonistas al lenguaje, la memoria y la pedagogía. En un comienzo, el ejercicio consistía en disfrutar de las distintas expresiones literarias y lingüísticas, pero en medio del trabajo surgió la necesidad de aprovechar el lenguaje para canalizar las emociones de las personas que asistían a los talleres.

La propuesta tomó fuerza, y de manera paulatina comenzaron a unirse estudiantes y docentes provenientes de distintas zonas del departamento. Con ellos llegaron narrativas de la guerra vivida en sus tierras, relatos de víctimas directas del conflicto armado que detonaron la idea de sacar provecho del lenguaje como instrumento terapéutico. Fue tal el impacto que los orientadores del grupo debieron incorporar a los talleres psicólogos y otros expertos.



Des-armar el lenguaje: una cuestión de método

La palabra es un instrumento muy poderoso; los medios son determinantes en cualquier conflicto y en ese sentido, me parece que hay que desarmar la palabra y reconciliarla también con el desafío que tiene Colombia en el posconflicto.

Alejandro Santos

La investigación *De las narrativas sobre el dolor y las violencias a las palabras que alivian* parte de un paradigma cualitativo de carácter biográfico-narrativo. Desde el punto de vista analítico y teniendo presente el paradigma en el que se enmarca la investigación, la perspectiva metodológica se orienta en los presupuestos de memoria (Halbwachs, 1968), psicoterapia narrativa (Gonçalves, 2002), escritura expresiva (Pennebaker, 2014) y pedagogía de la memoria (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2021).

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se realizaron observaciones participantes, entrevistas y sesiones de psicoterapia narrativa; todas, con el propósito de analizar el aporte pedagógico y terapéutico del lenguaje en las experiencias de dolor y violencia, tanto individuales como colectivas. Dicho análisis ha permitido, hasta ahora, identificar variables como *duelo, memoria, recuperación, narrativas, pedagogía y didáctica*.

En el estudio participaron 4 docentes y 10 estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia — Institución Universitaria— y doce (12) actores del conflicto armado, ocho (8) de ellos, integrantes de la Asociación Caminos de Esperanza: Madres de la Candelaria.

Resultados y conclusiones

Como resultado del trabajo de campo hasta ahora desarrollado, surgió el programa *Palabras que Alivian*, espacio enmarcado en la medicina y la psicoterapia narrativa, así como en la pedagogía de la memoria, disciplinas que permiten canalizar el dolor, narrar la esperanza y reconstruir la memoria histórica con docentes, estudiantes y actores del conflicto. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2021) la pedagogía de la memoria es una estrategia que:



(...) debe exhortar a la reflexión sobre las narrativas de los actores y protagonistas del pasado reciente de la nación, en un ejercicio que busca rescatar los relatos de las víctimas y así reelaborar la memoria nacional desde un enfoque integral. En este sentido, el lugar de las pedagogías de la memoria en la educación es el de labrar un camino al reconocimiento del pasado que, con el tiempo (pp. 32).

Palabras que Alivian es una propuesta ganadora de la convocatoria de Estímulos al Arte y la Cultura 2018 de la Alcaldía de Medellín, en la línea Arte y reconciliación, y bajo la modalidad de Escritura creativa. Se trata de:

Un espacio que transforma los testimonios y relatos de los protagonistas de la guerra, de quienes no están en ella y de quienes buscan la paz, planteando una mirada crítica, terapéutica y reflexiva a distintas expresiones del dolor y de violencia, fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes a través del poder de las palabras, del lenguaje y de la literatura (Arcila Parra, 2018).

Durante la puesta en marcha del programa han surgido una serie de estrategias y materiales neurodidáctico: *Letraspirina*, *Versometazona*, *Rayos X*, *ABCdiarios*, *Curitas narrativas* y *Mutaciones literarias*¹. Estos recursos acompañan el trabajo desarrollado con docentes, estudiantes y actores del conflicto armado. El diseño y empleo de este material permite sacar provecho del poder terapéutico del lenguaje y las narrativas durante el trabajo pedagógico y psicosocial, con lo cual se fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje y se contribuye a la reconstrucción de memoria histórica en el aula.

A grandes rasgos, los resultados de la investigación demuestran que lo contado y llevado al papel trae consigo inusitados progresos en el proceso de reconstrucción de memoria histórica, así como en la convivencia, el reconocimiento de las secuelas del dolor y de las violencias, y en la recuperación psicosocial de víctimas y victimarios.

1 Estrategias y material neurodidáctico que aluden a tratamientos farmacológicos, metodología fundamentada en la teoría del lenguaje integral —*whole language*— de Kenneth Goodman (1996).



El trabajo realizado es una pequeña muestra de las apuestas que se tejen en el país como aporte a la convivencia y la reconciliación a la pedagogía de la memoria, los cuales podrían convertirse en insumos para recrear las clases de literatura y de lengua castellana, mediante la apertura de espacios académicos que permitan recordar lo habitado, escuchar las voces de docentes, estudiantes y actores del conflicto armado.

Referencias

- Abarca, O., Chacón, A., Espinosa, F., Vera, P. (2005). *Placebo y psicología clínica: aspectos conceptuales, teóricos e implicancias*. *Terapia Psicológica*, 23(1), pp. 73-82.
- Arcila Parra, A. A. (2018). *Sesiones terapéuticas de lectura y escritura*. *Revista Tecnológico de Antioquia* (3) (pp. 60-64).
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós (2.ª ed.)
- Calzadilla, J. (2017). *El libro de Juan: poesía incompleta*. Inkside Poesía
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido* (11.ª ed). https://www.inaes.edu.py/application/files/6515/8516/6361/RESILIENCIA._FRANKL_VIKTOR_-1979_-EL_HOMBRE_EN_BUSCA_DE_SENTIDO.pdf
- Galeano, E. (2012). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Libros Tauro. https://resistir.info/livros/galeano_patas_arriba.pdf
- Castillo, I., Ledo H. y del Pino Y. (2012). Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de Salud Mental*, 10(42), 59-66
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En *Textos en contexto II*. (pp. 11-68). *Lectura y Vida*. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/26558/mod_resource/content/1/Goodman%201996.pdf
- CNMH (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. https://centrode-memoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Reflexiones-y-experiencias_11112021.pdf
- Halbwachs, M (1968). *Memoria colectiva y memoria histórica* https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Gonçalves, O. (2002). *Psicoterapia cognitiva narrativa, manual de terapia breve*. Biblioteca de psicología Desclée de Brouwer.



- https://www.academia.edu/20126199/Psicoterapia_cognitiva_narrativa_manual_de_terapia_breve
- Jurado F., Lomas C., Tusón A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Aula.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Biblioteca Virtual Universal. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89799.pdf>. (Original publicado en 1787).
- Ortiz, H. (2020). El lenguaje como arma política de persuasión y manipulación. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/46524/ortiz_castro_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paladini Adell, Borja (2014). Documento de trabajo presentado en el Foro Escenarios de Post-conflicto en Colombia: Agenda, oportunidades y hoja de ruta. Barcelona 5-7 de mayo de 2014. En *Curso en Conflictos y Gestión de Paz en Colombia*. https://issuu.com/escuelapnud/docs/hacia_un_sistema_de_apoyo_en_la_con
- Pennebaker, J. (2014). *Expressive Writing: Words that Heal*. Idyll Arbor, Inc.
- Puche, J. (17 de septiembre de 2001). El poder del lenguaje y el lenguaje del poder. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/el-poder-del-lenguaje-el-lenguaje-del-poder/48758-3>
- Roll López, S. (2015). *La Escritura de diarios, cuentos, cartas y poemas en psicoterapia: una revisión documental en México y Argentina* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Lasallista]. <http://hdl.handle.net/10567/1716>
- Rovira, A. (2008) *Las palabras que curan*. Plataforma Editorial, 2008
- Sayers, H. (2012). *Ubuntu! El espíritu de la humanidad* (2.ª ed.). https://livingvalues.net/file_download/621
- UNAM (1988). Centro de Estudios Clásicos. *Obras de Platón, Crátilo* (1.ª ed.). [https://www.humanidades.unam.mx/biblioteca/bsgrm\\$cratilo\\$rustica\\$1edicion\\$TIT-99.pdf](https://www.humanidades.unam.mx/biblioteca/bsgrm$cratilo$rustica$1edicion$TIT-99.pdf)

Construcción del *ethos* de la justicia colombiana en un apartado del capítulo «Caso n.º 1: Blindajes a responsables de la Operación Génesis» del libro *Fusil o toga: toga y fusil*, del padre Javier Giraldo Moreno

Irma Piedad Arango Gaviria¹
irmapia@unicauca.edu.co

Introducción

En este texto analizo cómo se construye, discursivamente, el *ethos*² de la justicia colombiana como una institucionalidad calculadamente inoperante para juzgar al general Rito Alejo del Río, quien fue condenado a 25 años y ocho meses (luego de una extensa batalla jurídica de cuatro años) por un solo asesinato de los 207 perpetrados tras la incursión de un grupo de paramilitares del bloque Élmer Arenas en el caserío de Bijao-Cacarica, con la anuencia y el apoyo de los militares de la Brigada XVII.

Para el análisis seleccionamos una secuencia del capítulo «Caso n.º 1: Blindajes a responsables de la Operación Génesis»³ del libro del padre Javier

1 Comunicadora Social. Magíster en Educación y Comunicación. Doctora en Humanidades, Línea en Análisis del Discurso. Docente titular del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, Colombia. Áreas de interés investigativo: Enseñanza de la lectura y la escritura en Educación Básica y Universitaria y análisis del discurso. Correo electrónico: ORCID ID: <http://doi.org/0000-0003-1613-8197> Dirección postal: Calle 5 # 4-70, Claustro de Santo Domingo, Segundo Piso; Popayán (Cauca), Colombia; código postal: 190003.3

2 Entendemos por *ethos* la imagen que construye el enunciador en el enunciado, ya sea de sí o del sujeto antropomorfo referido en el enunciado.

3 A finales de los noventa, el Urabá era para el gobierno, a nivel nacional, la zona de mayor dificultad de orden público. Con la expansión de los grupos subversivos y el surgimiento de los paramilitares, las cifras de homicidios, masacres, secuestros, desplazamientos y despojo de tierras llegaron a límites sin precedentes. Fue entonces cuando el comandante de las Fuerzas Militares, el general Harold Bedoya, envió al general Rito Alejo del Río con la misión de contener el poder



Giraldo Moreno: *Fusil o toga: toga y fusil. El Estado contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó*. De manera transversal, en este libro, escrito en el año 2010, al término del segundo gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, se plantea una tesis polémica: la criminalidad del Estado colombiano, por acción y omisión, sustentada en el hecho de que los militares de la Brigada XVII se aliaron con paramilitares en la ejecución de varias masacres y la justicia, calculadamente, evitó judicializar, especialmente, a los altos mandos.

¿Qué indagamos del «Caso n.º 1: Blindajes a responsables de la Operación Génesis»? Analizamos, en el subcorpus mencionado,

expansivo de la guerrilla de las FARC en la región. Para lograr este objetivo, el general Del Río diseñó e implementó, a comienzos de 1997, una operación denominada Operación Génesis, cuyo propósito, supuestamente, era recuperar el territorio que estaba en manos de la guerrilla y rescatar a 10 infantes de marina, secuestrados por los frentes de las FARC: Frente 57 y José María Córdoba. (Verdad Abierta, 2012a).

El general Del Río, para asegurar la retoma de la región, coordinó con los bloques de las AUC de Carlos Castaño una acción paralela, clandestina e ilegal, que fue conocida como la Operación Cacarica. La idea era taponar por vía fluvial y aérea con infantes de marina y aviadoreos militares la zona para supuestamente evitar la huida de los subversivos, mientras los paramilitares, ubicados en el parque Los Katíos, fueron descendiendo, sosteniendo combate con algunos guerrilleros; amedrentando a la población por, presuntamente, apoyar a las FARC y obligando a los lugareños a abandonar sus tierras. En Bijao, torturaron y asesinaron al campesino Marino López, el 26 de febrero de 1997. Después cruzaron las riberas de los ríos Salaquí y Truandó en donde se encontraron con las tropas de la Brigada XVII, al mando del general Del Río. Estas acciones militares, dirigidas por el general Rito Alejo del Río, se prolongaron varias semanas, dejando como resultado varios campesinos muertos y más de 4000 desplazados. La complicidad entre los militares y los paramilitares se comprobó, judicialmente, en el hecho de que el general Del Río se reunió con comandantes paramilitares para planear la operación y en su ejecución se reunieron en la zona del Tamboral, patrullaron conjuntamente los territorios y los helicópteros que participaron en el ataque transportaron personal de las autodefensas. A pesar de que el exgeneral Rito Alejo del Río declaró no haber estado nunca en el caserío de Bijao, Chocó, y que la Operación Génesis tenía objetivos que quedaban a 10 horas de camino de esta localidad y que solo tenían la misión de rescatar a los marinos secuestrados, la Fiscalía demostró, judicialmente, que él y los grupos paramilitares se confabularon para ejecutar la Operación Génesis' y otras acciones militares con las que aterrorizaron a las poblaciones del Urabá antioqueño y chocono y que el general Del Río, siendo conocedor de los desmanes de los paramilitares, no actuó para proteger a la población civil, justamente, porque estaba aliado trabajando con ellos. (Verdad Abierta, 2012a).

La condena a Del Río se profirió con base en los testimonios que dieron, en su contra, tres militares: el coronel Carlos Alfonso Velásquez Romero, segundo comandante y jefe de Estado Mayor a las órdenes del general Del Río en la Brigada XVII de Urabá, y los soldados: Carlos Arturo Furnieles y Oswaldo de Jesús Giraldo Yepes, quienes coincidieron en señalar que la complicidad entre el general y los paramilitares no era un asunto aislado. Lo acusaron de no perseguir a los paramilitares como sí lo hacía con la guerrilla. Así mismo, testificaron en su contra varios paramilitares: Salvatore Mancuso, Freddy Rendón Herrera, Éver Veloza «HH», miembros del Estado Mayor de las AUC, quienes describieron las relaciones entre el general con los paramilitares y cómo se planearon y articularon las dos operaciones. (Verdad Abierta, 2012b).



el dispositivo enunciativo y las diferentes estrategias de las que se vale Giraldo (2010), en los niveles: del *texto*, del *género*, del *discurso* (*tipos y modos*) y la *práctica social*, para posicionar y construir la veridicción de su tesis de la inoperancia calculada de la justicia colombiana.

Teniendo en cuenta, entonces, que lo que buscamos investigar fue cómo se construyó, estratégicamente, haciendo uso de diversas voces, la tesis de la criminalidad del Estado, dada su incapacidad de hacer justicia en el caso de la Operación Génesis, vimos que este problema de investigación se ubicaba, principalmente, en el *nivel del texto*, pero que era menester no perder de vista que el análisis de esas voces deberíamos hacerlo correlacionándolo, en la medida de posible, con otras categorías, tales como el género, el tipo de discurso, los modos discursivos y la práctica social en la que fue producido.

Marco teórico/metodológico

Para lograr el objetivo general de investigación, apropiamos los planteamientos del *modelo semio-narrativo para el análisis del discurso*⁴, formulado por el profesor Eduardo Serrano Orejuela, que articula, a su vez, dos modelos de análisis: 1) el esquema de la doble enunciación o esquema Y, y 2) el esquema de integración de modelos discursivos.

Esquema de la doble enunciación (esquema Y)

En este primer modelo, al emprender cualquier análisis, se deben tener en cuenta las cuatro distinciones básicas que se describen a continuación.

4 El *modelo semio-narrativo para el análisis del discurso* es una propuesta en construcción que ha sido planteada verbalmente, en su concepción general, por el profesor e investigador Eduardo Serrano Orejuela en los seminarios del Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle, Cohorte de Análisis del Discurso, en la que se integran los aportes de la semiótica narrativa-discursiva de la escuela greimasiana y los formulados por diferentes analistas o estudiosos del discurso, especialmente, algunos autores de la escuela francesa, tales como François Rastier (1989, 2012), Patrick Charaudeau (1992, 2005), Jacques Fontanille (2001, 2008) y Dominique Maingueneau (2004, 2009, 2014). Nos ha correspondido a los estudiantes del doctorado leer a los autores, quienes en su mayoría escriben en francés, sistematizar y darle contenido teórico al esquema general del profesor Serrano. En mi concepto, ese ha sido nuestro aporte en la consolidación del modelo semio-narrativo.



1. La distinción de tres planos para el análisis de un texto:
 - a. *Plano de la enunciación*: «Instancia conformada por la pareja enunciador enunciatario, productora del enunciado» (Serrano Orejuela, 1996, p. 20).
 - b. *Plano del enunciado*: «Considerado como el objeto producido por el acto de la enunciación» (Greimas, 1997, p. 353).
 - c. *Plano del referente o plano de la historia*: El enunciador produce, para el enunciatario, un enunciado; y en ese enunciado, refiere o narra «algo», un mundo posible, una historia. Ese «algo», referido mediante el enunciado, constituye lo que Gérard Genette (1989, p. 78) ha denominado «nivel de la historia» y Eduardo Serrano prefiere nominar como «referente enunciado».
2. La diferenciación entre enunciación presupuesta y enunciación enunciada

Greimas y Courtés (1990) conciben la enunciación como la «instancia lingüística lógicamente presupuesta por la existencia del enunciado» (p. 144). De ello, se deduce que si hay enunciado hay enunciación; es decir, que podemos interrogar, a partir del enunciado, quién y para quién produce el enunciado; o sea, podemos identificar la voz o las voces que enuncian, qué enuncian y para quién enuncian. A fin de entender las diferencias establecidas entre la enunciación presupuesta y la enunciación enunciada, la semiótica define a los dos actantes de la enunciación — enunciador y el enunciatario—, así:

Se llamará enunciador al destinador implícito de la enunciación (o de la comunicación), distinguiéndolo así del narrador [...] que es un actante obtenido por el procedimiento de desembrague e instalado explícitamente en el discurso. Paralelamente, el enunciatario corresponderá al destinatario implícito de la enunciación, a diferencia del narratario. (Greimas y Courtés, 1990, p. 148).

En la primera parte de la cita anterior, la semiótica homologa respectivamente el enunciador con el destinador y el enunciatario con el destinatario; es decir, con los sujetos empíricos reales que intervienen de manera

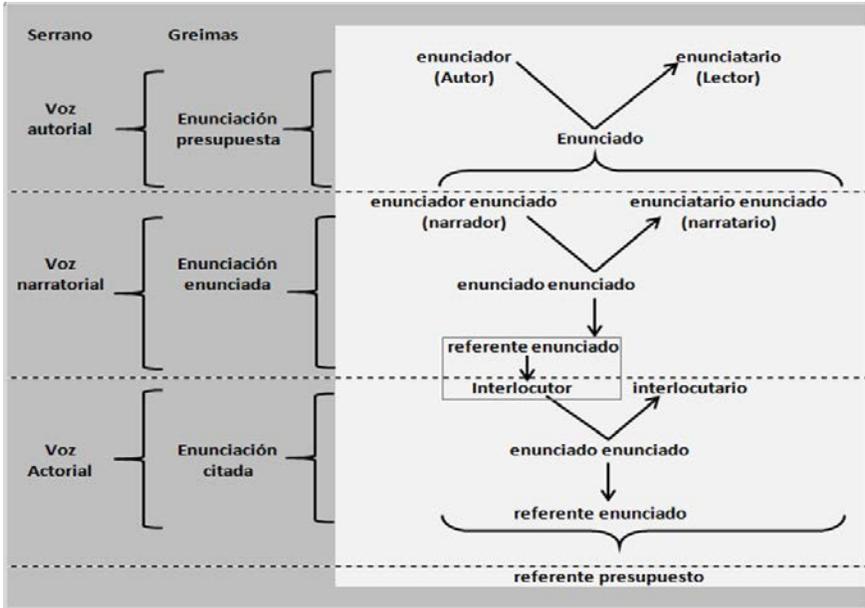


tácita en el acto comunicativo. En este sentido, el enunciador aludiría, a la primera persona (yo); es decir, al autor y el enunciatario, al tú; es decir, al lector. El enunciador y enunciatario se constituyen en los actantes del primer nivel de la enunciación, llamada por Greimas y Courtés: «enunciación presupuesta o voz del enunciador», y por Serrano Orejuela (2007, p. 5): «voz autorial», porque en ella se expresa el autor para el lector.

En la segunda parte de la cita —en la que Greimas y Courtés establecen las diferencias: enunciator/narrador y enunciatario/narratario—, se plantea que el narrador y el narratario son actantes instalados explícitamente en el discurso, mediante el procedimiento de desembrague enunciativo. Ello significa que el autor puede desembragar en su enunciado un narrador que, en un segundo nivel, emite para un narratario el enunciado, en el que construye una versión del mundo referido por él. Lo anterior quiere decir que el narrador y el narratario son conceptualizados, en la perspectiva semiótica, como los actantes delegados por el enunciator y el enunciatario, desplegados como sus respectivos simulacros. Serrano Orejuela (2007, p. 5) denomina a esta voz como «voz narratorial», pues en ella se expresa la voz del narrador.

En un estrato seguidamente inferior, al del narrador y el narratario, denominado «enunciación citada o referida», se localizan el interlocutor y el interlocutario, actantes del enunciado proferido por el narrador, cuando este, en el plano del referente enunciado, le asigna al actor el rol de narrador; hecho que lo convierte en un nuevo enunciator que se dirige a un enunciatario, dando lugar así a un nuevo plano de la enunciación y, por lo tanto, a nuevos planos del enunciado y del referente enunciado (Greimas y Courtés, 1990, p. 117). A esta voz, Serrano Orejuela (2007, p. 5) la denomina «voz actuarial», pues a través de ella enuncia el actor desembragado por el narrador. En la figura 18, se presenta el *esquema de la Y*, en el que se articulan los aportes de Greimas y Courtés (1990), esto es, los planos de la enunciación, narración e interlocución, y los de Serrano Orejuela (2007, p. 5), es decir, las voces autorial, narratorial y actuarial.

Figura 18. Esquema de la Y: tipos de enunciaciones y voces



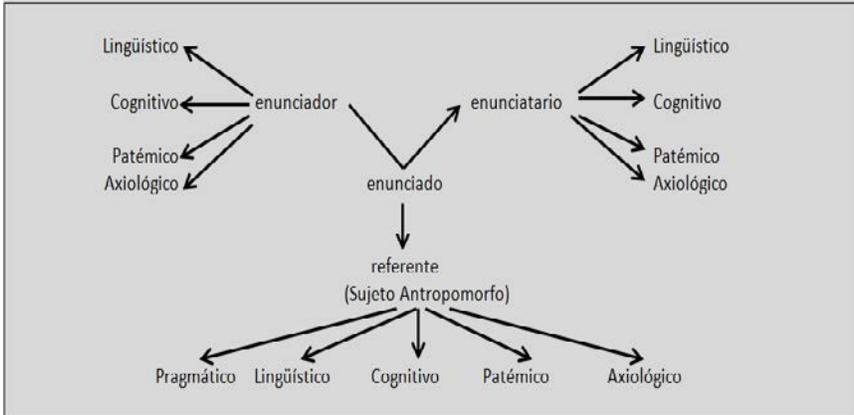
Fuente: Elaboración propia.

3. La multidimensionalidad de los sujetos

La semiótica concibe la enunciación como un acto que posibilita construir al enunciador, al enunciario y al actor, ubicado en el referente enunciado, como sujetos lingüísticos, cognitivos, patémicos y axiológicos. Además, en el referente enunciado se puede analizar a los actores en una quinta dimensión que les es exclusiva: la dimensión pragmática, «constituida por las descripciones que se hacen de las acciones corporales, ejecutadas o padecidas por los actores, los espacios, tiempos y objetos materiales con los que la corporeidad actorial entra en relación» (Serrano Orejuela, 2013, p. 14). En la figura 19, presentamos discriminadamente las dimensiones del enunciador, del enunciario y del sujeto antropomorfo del referente enunciado.



Figura 19. Dimensiones lingüísticas, cognitiva, patémica y axiológica del enunciador, el enunciatario y el sujeto referido en el referente



Fuente: Elaboración propia.

En lo expresado anteriormente, por un lado, hemos dicho que la semiótica concibe la enunciación como un acto, como un hacer discursivo, cuyo propósito es lograr que el enunciatario adhiera al punto de vista del enunciador, a partir de hacerle creer lo propuesto en su enunciado. Para lograr esta meta, la semiótica postula que tanto el hacer creer del enunciador como el creer del enunciatario son el resultado de procesos manipuladores, en los que el enunciador tiene que modalizar al enunciatario para que sea receptivo a su punto de vista. Así, la manipulación consistirá en hacerle creer, en hacerle ver, pero también en impedirle creer, en impedirle ver (hacer no ver) al enunciatario el punto de vista que se opone al del enunciador, y todo ello, en función de los valores temáticos que propone el enunciador en su enunciado. Por otro lado, hemos afirmado que el enunciador cuando enuncia se configura a sí mismo, al enunciatario y al sujeto referido en el enunciado como un sujeto lingüístico, cognitivo, patémico y axiológico.

- a. *Lingüístico*: Conocedor de la estructura de la lengua y de los géneros discursivos; conocimientos que le permiten producir el relato verbal, oral o escrito; es decir, como un sujeto que hace ser el relato. Serrano Orejuela (2013) propone llamarlo «sujeto locutivo».



- b. *Cognitivo*: El narrador debe de ser concebido como un sujeto sabedor/informador que posee un saber relativo a la historia, apropiado a partir de la observación; conocimiento que puede hacerle saber al enunciatario o, por el contrario, retenerlo, según sea sus intenciones (Courtés, 1997, p. 84). Para que el narrador sea un informador eficaz, debe poseer, según Serrano Orejuela (2013, p. 103), dos competencias: la competencia modal, que hace referencia a un saber procedimental (cómo informar), y la competencia semántica, que se refiere a un saber proposicional (qué informar).
- c. *Patémico*: Se concibe al narrador como un sujeto tímico, competente para expresar en el enunciado sus estados de ánimo, procesos afectivos, emociones, sentimientos y pasiones. Serrano Orejuela (2013) lo denomina «sujeto pasional».
- d. *Axiológico*: Se concibe al narrador o actor como un sujeto competente que transmite universos axiológicos, a través de lo que dice, lo que piensa o lo que hacen él o los actores. Las evaluaciones, localizables en lo que Jouve (2001, p. 36) ha denominado «puntos valor», pueden ser:
- *Evaluación técnica*: El narrador o actor emite un juicio de valor sobre la competencia o performance, privilegiando la modalización *saber hacer* del actor o narrador.
 - *Evaluación discursiva*: Se valora lo dicho por el narrador o actor, de acuerdo con normas gramaticales, como correcto/incorrecto, comprensible/incomprensible. Se privilegia la relación sujeto-sujeto y la modalización *saber decir*.
 - *Evaluación ética*: Se enjuicia la competencia del narrador o actor para actuar en sociedad. Este tipo de evaluación puede ser: conveniente/inconveniente, correcto/incorrecto, privado/público, culpable/inocente. Se privilegia la relación sujeto-sujeto y la modalización *saber vivir*.
 - *Evaluación estética*: Juicio emitido por el narrador o actor sobre su percepción del mundo, activando patrones estéticos. Se privilegia la relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto y la modalización *saber gozar*.



Esquema integración de modelos discursivos

En el segundo modelo, el esquema de integración de modelos discursivos (de aquí en adelante, EIMD), se interrelacionan cuatro niveles básicos para el análisis discursivo de cualquier tipo de texto verbal: práctica social, discurso (que incluye tipos de discurso y modos de organización discursiva: descripción, narración, argumentación y exposición), género y texto. La aproximación analítica al nivel del texto se hace a partir del esquema Y, lo cual quiere decir, que el EIMD incorpora al esquema Y. Por restricciones de espacio, vamos a presentar resumidamente las categorías con los respectivos autores de los que las hemos apropiado.

La noción de *texto* la hemos retomado de Bajtín (1989, p. 294), Rastier (2012, pp. 34-35) y Fontanille (como se citó en Serrano Orejuela, 2007, p. 20), quienes coinciden en conceptualizar el texto como objeto material o soporte uni-, bi- o tridimensional, producto del proceso de enunciación, que permite expresar la significación del discurso, a través de diversas sintagmáticas propias de diversos códigos, en las que es posible identificar estructuras analizables.

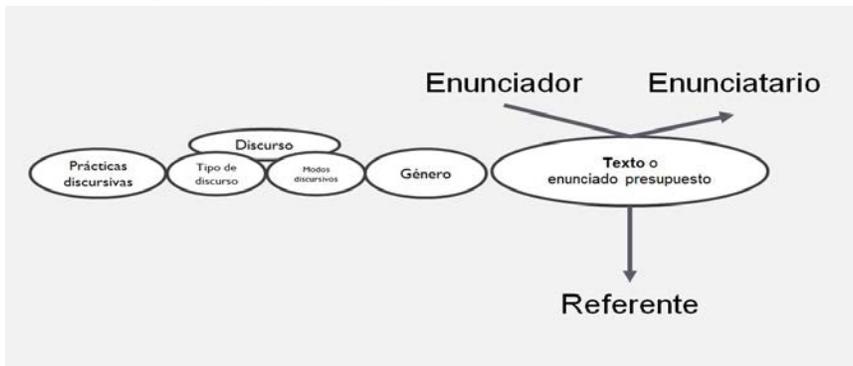
En cuanto a la noción de *género*, Bajtín (1989, p. 252), por su parte, conceptualizó como géneros aquellos tipos de enunciados relativamente estables, de carácter cultural, que adoptan los textos para circular en la sociedad, los cuales se erigen dialógicamente, es decir, se constituyen en la práctica cotidiana de quienes utilizan la lengua, dando lugar a procesos de hibridación, sustitución o desaparición de géneros; mientras que Rastier (1989) los entiende como un programa de prescripciones y licencias que regulan la generación y la interpretación de los textos con base en normas sociales.

La noción de *discurso*, según Rastier (2012, p. 296), alude a los usos lingüísticos, asociados a dominios semánticos, en los que el enunciador estaría constreñido por las limitaciones que impone la práctica discursiva. Con Charaudeau (1992), apropiamos la noción de *modos discursivos*, entendidos estos como los procedimientos para escenificar el acto de comunicación, correspondientes a finalidades como describir, narrar, argumentar o instruir. Finalmente, por *práctica discursiva*, entendemos las prácticas productoras de sentido, desarrolladas en el ámbito de diversas esferas sociales, constituidas por los planos del significante y el significado

que despliegan, en su curso mismo, acciones que narran procesos y transformaciones. Esas prácticas producen sus propios sentidos al ajustarse, adaptarse, permanentemente al curso de acción e interferencia de otras prácticas, al entorno y a las circunstancias sociales en que ellas se dan (Fontanille, 2008, p. 5).

La aproximación analítica al *nivel del texto* se hace a partir del esquema Y. Ello quiere decir, que el EIMD incorpora al esquema Y. La figura 20 presenta las categorías del EIMD, en el que se ha integrado el esquema de Y.

Figura 20. Esquema de integración de modelos discursivos (EIMD)



Fuente: Elaboración propia.

El EIMD se constituye en una propuesta teórico-metodológica que parte del principio de que la construcción del sentido, tanto generativo como interpretativo, supone analizar no solo las estructuras inmanentes al nivel del texto, haciendo uso del esquema Y, sino también establecer relaciones con otros niveles que, igualmente, determinan la producción del sentido, tales como la práctica discursiva, el tipo de discurso, el modo de organización discursiva y el género en el que está inscrito el texto. De esta manera, se plantea que el texto recoge y condensa las instancias de análisis mencionadas.

En cuanto recorrido de análisis, el EIMD posibilita formular un modelo en el que se articulan los niveles antes mencionados, de manera que permite inscribir al enunciador (autorial, narratorial, actorial) en sus prácticas, conllevando problemáticas relacionadas con las estrategias de programación o ajuste que se dan en el nivel de las prácticas discursivas. Dichas prácticas se articulan en discursos, es decir, en tipos de discurso



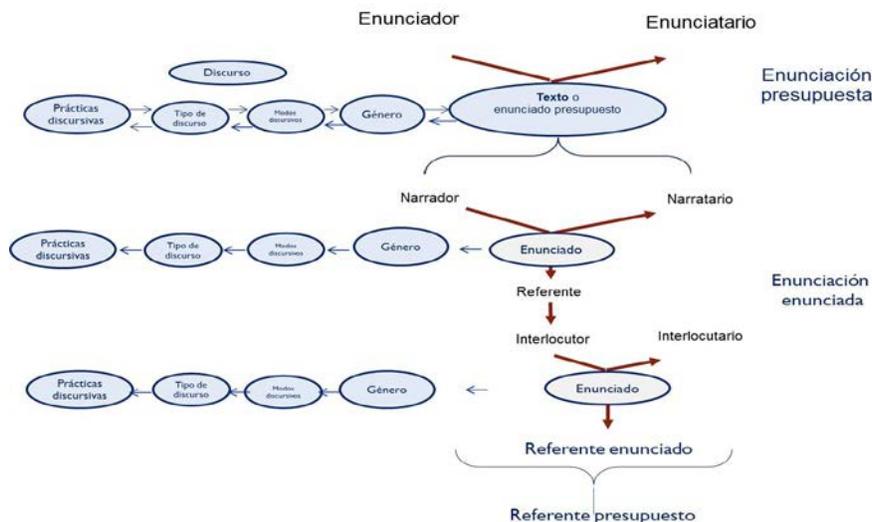
(aspecto semántico: p. ej., discurso judicial, periodístico, político, etc.) y modos de organización textual (aspecto sintáctico: narrativo, argumentativo, descriptivo, instruccional, entre otros), que se integran en géneros y se concretizan en el texto.

Podemos ver, entonces, en lo planteado hasta aquí, que el EIMD posibilita realizar el análisis del texto en dos direcciones correlacionadas: una vertical y otra horizontal. La dirección horizontal se puede recorrer, a su vez, de izquierda a derecha, yendo del texto a las prácticas sociales discursivas, o de derecha a izquierda, yendo de las prácticas sociales discursivas al texto.

La dirección vertical, haciendo uso del esquema Y, por vía del enunciado, nos permite acceder al plano de la enunciación presupuesta e indagar quién es el enunciador (autor) y quién es el enunciatario (lector). La dirección horizontal, por su parte, nos permite indagar el género, el tipo de discurso, los modos discursivos y la práctica social discursiva presupuesta o presuponente en la que está inscrito el texto del autor o enunciador.

De manera similar, en el plano del referente enunciado, podemos interrogar en el nivel de la narración y de la interlocución, respectivamente, quiénes son los narradores y los narratarios, los interlocutores e interlocutarios, y cómo cada uno de ellos construye en el referente referido, la versión de la justicia. En la dirección horizontal podemos analizar también las relaciones de los enunciados producidos por los narradores y actores con el género o los géneros enunciados, los tipos de discurso, los modos y las prácticas sociales, igualmente enunciadas. La figura 21 muestra la articulación del esquema Y y el EIMD con las lecturas verticales y horizontales de la enunciación presupuesta y de la enunciación enunciada.

Figura 21. Articulación del esquema Y y el EIMD con las lecturas verticales y horizontales de la enunciación presupuesta y de la enunciación enunciada



Fuente: Elaboración propia.

Es en esta perspectiva englobante e integradora del análisis del discurso que presentaremos el análisis de las voces textuales, conceptualizadas como los sujetos de la enunciación que se pueden rastrear en el nivel texto, haciendo uso del esquema Y; de las voces discursivas, entendidas como los posicionamientos ideológicos que están detrás de esas voces textuales y que sirven a las intencionalidades del enunciador, y del fenómeno de la polifonía, comprendido, en términos de Bajtín (1993, p. 16), como la multiplicidad no de voces textuales, sino de voces discursivas que evidencian distintos posicionamientos ideológicos, puntos de vista, cosmovisiones, cuyos portavoces son los distintos enunciadores o voces textuales que enuncian en el texto.

La revisión teórica del concepto de polifonía en Bajtín (1989) nos permitió comprender que, pese a que este autor concibe la polifonía en la novela como multiplicidad de voces y conciencias (narratoriales y actoriales) autónomas e independientes entre sí y de la voz y conciencia del autor, la naturaleza de esta libertad no es del orden de ser, sino del parecer; del simulacro. En ese orden de ideas, la voz y la autoconciencia del héroe de la novela polifónica no es que sean independientes y que marquen su singularidad y autonomía frente a la voz y la conciencia del narrador



y del autor, sino que deben «parecer ser»; deben aparecer en la novela como genuinamente independientes y autónomas de la conciencia (de la posición ideológica) y de la voz del narrador y del autor, de tal manera que puedan posicionarse en la novela como voces plenas con derechos iguales a los del autor. En esta dirección entendemos que, al conceptualizar la autonomía e independencia de las voces y las conciencias como un simulacro, una puesta en escena, un hacer manipulador, en el que el autor debe *hacer parecer* que las voces y conciencias se escuchan en el mismo plano que la voz y la conciencia del autor, Bajtín se aproxima a la perspectiva semiótica.

Así, es claro que el EIMD posibilita analizar el fenómeno de la polifonía, articulando el análisis de las estructuras inmanentes al texto (realizado con el dispositivo analítico del esquema Y) con el género, el discurso (tipo de discurso y modos discursivos) y la práctica social en los que se inscribe el texto. Es decir, que el *EIMD* permite hacer el tránsito de las estructuras de la enunciación enunciada a categorías que posibilitan analizar problemáticas de la enunciación presupuesta.

Definición del corpus y el subcorpus de estudio

Para examinar la construcción discursiva del Estado criminal en la isotopía de la justicia y aplicar el modelo presentado sintéticamente en los párrafos anteriores, definimos como *corpus de estudio* (Rastier, 2011, p. 33)⁵, el capítulo titulado: *Caso n.º 1: Blindaje a responsables de la Operación Génesis*, en el que el padre Giraldo narra la contienda jurídica, emprendida por él y su equipo de abogados de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, del 26 de junio de 2001 al 19 de diciembre del 2005, a través de la cual buscaron infructuosamente desengavetar el caso de la Operación Génesis, obtener información sobre el estado del mismo y presionar a la justicia para que abordara jurídicamente las masacres y delitos cometidos en esta intervención militar bajo los principios del Derecho Internacional Humanitario, a fin de impedir la intención que tenía el fiscal general de la nación, Camilo

5 Rastier (2011, p. 33) establece las distinciones entre *archivo*, *corpus de referencia*, *corpus objeto de estudio* y *subcorpus*.



Osorio, de romper la unidad procesal de delitos conexos y que a estos crímenes atroces se les diera el carácter de crímenes individualizados. Giraldo narra, con especial detalle, la acción estratégica emprendida por el aparato judicial, de remitir el proceso, al mismo tiempo, a dos instancias distintas de la rama judicial; estrategia dilatoria que le supuso interponer, dos veces, más de quince recursos jurídicos; primero, ante la Dirección Nacional de Fiscalía y, luego, ante el fiscal delegado de la Corte Suprema de Justicia, buscando inútilmente que una y otra dependencia le informaran, con toda claridad, sobre el estado del proceso, los imputados, y si el caso de la Operación Génesis iba a ser judicializado bajo los principios del Derecho Internacional Humanitario.

Es necesario, sin embargo, aclarar que en dicho capítulo solo se registra la primera parte de esa historia; es decir, la búsqueda infructuosa de justicia, mas no el segundo proceso en el que fue condenado el exgeneral Rito Alejo del Río.

Dado que la disputa jurídica entre Giraldo y el sistema judicial fue extensa en el tiempo y en la cantidad de acciones judiciales de uno y otro lado y que en este artículo no contamos con espacio suficiente para abordarla en su totalidad, analizaremos, del caso resumido atrás, un *subcorpus* integrado por una secuencia narrativa que presentaremos, más adelante, en el apartado titulado «Implementación del modelo teórico, análisis y hallazgos».

Tipos de análisis

Esclarecido el marco conceptual y delimitado el subcorpus de estudio, nos dimos a la tarea de hacer el análisis de la enunciación, a fin de examinar el papel que jugaron las voces textuales en la construcción de la veridicción de la tesis de la ineficacia de la justicia y credibilidad de las voces autoriales, narratorias y actoriales, en el marco de los géneros, tipos de discurso, modos discursivos y práctica social en los que se inscriben los textos objeto de análisis, utilizando el EIMD.



Implementación del modelo teórico, análisis y hallazgos

¿Cómo es el dispositivo enunciativo y cuáles son las estrategias de las que se vale el padre Giraldo en el manejo de las voces, del género, de los modos discursivos, de los tipos de citas utilizadas para posicionar la veridicción de la tesis de la ineficiencia calculada del sistema judicial que evitó, por varios años, castigar al general Rito Alejo del Río, responsable de los 207 crímenes cometidos en el marco de la Operación Génesis?

La lectura del caso completo, en general, y del apartado objeto de análisis, en particular, nos permite afirmar que Giraldo logra articular un dispositivo enunciativo que podemos comprender mejor si utilizamos algunas categorías del EIMD; modelo de análisis que, como hemos visto, despliega el esquema de la Y, en su eje vertical, y el resto de sus categorías —género, discurso y práctica discursiva—, en el eje horizontal.

Así, haciendo uso del esquema de la Y, vemos que —en el *nivel del texto*— el padre Javier Giraldo, como autor o enunciador y actor empírico de la *enunciación presupuesta*, escribió para el lector un texto titulado: *Fusil o toga: toga y fusil. El Estado contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó*, el cual se inscribe en el nivel del macrogénero⁶ presuponente *denuncia*, que supone la utilización de otros géneros para hacer posible el propósito del texto: denunciar todos los ardides que el Estado, por la doble vía del fusil y la toga, empleó para impedir justicia en el caso estudiado en este artículo: la Operación Génesis. En otros términos, podemos entender el *macrogénero* como el género mayor que implica el uso articulado de otros géneros menores que coadyuvieron en la intención del enunciador de denunciar.

6 «El concepto de macrogénero en sí ha sido constantemente sometido a revisión. Desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional, se han hecho intentos por buscar sistemas similares a los de la gramática que se reflejan en la búsqueda de relaciones de tipo paratáctico e hipotáctico entre los textos, como es el caso de Christie (1998, 2005), quien, al estudiar el currículum de la enseñanza de la ciencia como un macrogénero, distingue tres géneros en secuencia: currículum de iniciación, de colaboración y de cierre, que define tomando en cuenta la sucesión de acciones y, al mismo tiempo, describe cada una de estas etapas en sus géneros y textos constituyentes. [...] El interés por el estudio de las cadenas de géneros se ha visto en particular en el discurso académico» (Bolívar, 2012, p. 223).



Si tenemos en cuenta el interés manifestado por Giraldo (2010, p. 5), de «registrar para la historia» en este libro algo que hasta su publicación estuvo oculto, silenciado por el poder —la implementación de una política de Estado que auspició vínculos secretos entre las fuerzas militares y grupos paramilitares en la ejecución de numerosos crímenes, muchos de ellos de lesa humanidad, y la complicidad del aparato judicial para impedir castigarlos—, podemos inferir, a partir del rol actancial del enunciador, como *sujeto lingüístico* y *cognitivo*, que este pone en conocimiento de la opinión pública hechos desconocidos, ocultos, para la mayoría de colombianos. Por consiguiente, el género de todo el texto, en la enunciación presupuesta, es la *denuncia*; macrogénero que instala un contrato signado por la veridicción⁷, en el que los hechos denunciados, generalmente ocultos y seriados, de interés social, deben de ser el resultado de una investigación en la que deben advenirse los hechos: «En la denuncia se trata de probar hechos o de informar sobre hechos corruptos, probados y atribuido, a quien los ha cometidos» (Desantes, 1997, p.1).

Utilizando el resto de categorías del EIMD vemos que el libro completo del padre Giraldo posiciona el *discurso* político/jurídico de los defensores de derechos humanos del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y de la Congregación Intereclesial de Justicia y Paz, el cual se inscribe en una *práctica social* discursiva de defensa de derechos humanos, encaminada a denunciar los crímenes de Estado. Con ello, Giraldo busca que este discurso, que ha sido inaudible en los medios de comunicación social, gane audiencia entre el público general. Su intención es posicionar una versión inédita del funcionamiento e impacto arrasador del paramilitarismo en comunidades apartadas e ilustrar la *forma de vida* (Fontanille, 2008), el modo como fue operada en algunas instituciones (Ejército y aparato judicial) la política de Estado, a través de la cual se consintió que la fuerza pública interactuara con las fuerzas ilegales del paramilitarismo

7 La categoría de la *veridicción* es conceptualizada por Greimas y Courtés (1990, p. 432) en los siguientes términos: «Integrar la problemática de la verdad en el discurso enunciado puede interpretarse, ante todo, como la inscripción (y la lectura) de las marcas de la veridicción, gracias a las cuales el discurso enunciado se exhibe como verdadero o falso, mentiroso o secreto». Según estos autores, en cada cultura —y, yo agregaría, en cada práctica discursiva y en cada género— existen múltiples procedimientos discursivos que contribuyen a la creación de las ilusiones referenciales o los efectos de sentido de verdad. Así, el padre Giraldo, para construir la veridicción del relato y la argumentación que se infiere de él, hace uso de la citación de voces, el diálogo insertado en un discurso narrativo, el manejo del archivo, el uso de diversos géneros, etc.



para despejar territorios y pequeñas poblaciones, ubicadas en zonas estratégicas para los intereses económicos de los grandes latifundistas, de capitales nacionales e internacionales o del narcotráfico. Para posicionar este contradiscurso, el padre Giraldo usa preferencialmente, dos *modos discursivos*: la narración y la argumentación. En la figura 22 se ilustra el funcionamiento de las categorías del EIMD en la enunciación presupuesta del libro del padre Giraldo.

Figura 22. *Categorías del EIMD aplicadas en la enunciación presupuesta del libro Fusil o toga: toga y fusil. El Estado contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.*

Práctica social discursiva	Discurso		Género	Texto
	Tipo	Modo		
Defensa de derechos humanos	Político Jurídico	Narración Argumentación	Denuncia	

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel *narratorial de la enunciación enunciada*, por su parte, el enunciador desembraga un narrador *extra-heterodiegético* (en tanto está ubicado en el primer estrato narracional y no participa como actor de la diégesis) que produce, para un narratario, el enunciado titulado «Caso No. 1: Blindajes a responsables de la Operación Génesis». Instantáneamente se despliega en el eje horizontal el género *caso*: «suceso notorio u acontecimiento escandaloso o incluso delictivo. Cada uno de los asuntos [...] que se dirimen ante los tribunales de justicia» (Real Academia Española [RAE], 2021a)). En el *caso 1*, relacionado en este texto, no se trata, sin embargo, del discurso jurídico que un jurista esgrime para un juez, sino del discurso que un defensor de derechos humanos elabora para la historia, para la humanidad entera, como enunciataria y judicadora, en el que *relaciona* todas y cada una de las acciones jurídicas y discursivas que hizo, por una parte, el aparato judicial para encubrir al general Rito Alejo del Río y, por otra, el padre Giraldo para hacer que este alto mando fuera judicializado y condenado por los 207 crímenes perpetrados en la Operación Génesis.

Vemos, entonces, que en el eje horizontal se despliega no solo la categoría *género caso jurídico ejemplar de derechos humanos*, en el que el narrador utiliza el *argumento por el ejemplo*, estudiado por Perelman (1989, p. 537), a fin de que el narratario logre «ver», entender, (gracias al *hacer manipulador del enunciador*) la estructura, el patrón repetitivo que revela que este caso particular fue un caso generalizado en toda la región y el país. En el nivel del *tipo de discurso*, se escenifica un *discurso político/jurídico de derechos humanos*, por cuanto lo que busca el narrador, desde su práctica discursiva de derechos humanos, es dejar constancia histórica de la inercia de la justicia para castigar estos crímenes de lesa humanidad, a través de la articulación de dos modos discursivos: 1) la narración, puesto que se narran cronológicamente los hechos utilizando el grado de narratividad, esto es, lo que Revaz (2009, p. 106) denomina «relación»⁸; 2) la argumentación, a fin de que el enunciatario infiera las infracciones al deber ser del aparato judicial. Las categorías desplegadas en el EIMD pueden observarse en la figura 23.

Figura 23. Categorías del EIMD en la enunciación presupuesta y enunciada

	Práctica social	Discurso		Género	Texto
		Tipo	Modo		
Enunciación presupuesta	Defensa de derechos humanos	Político/Jurídico	Narración/Argumentación	Denuncia	
Enunciación enunciada	Defensa de derechos humanos	Político/Jurídico	Narración/Argumentación	Caso jurídico ejemplar de derechos humanos	

Fuente: Elaboración propia.

8 En la escala de la narratividad, la relación se sitúa entre la crónica y el relato: es más narrativa que la crónica, pero menos que el relato. Si la crónica presenta hechos ligados por el solo vínculo cronológico, la relación presenta un criterio suplementario, a saber: lazos de causalidad. Las acciones y los eventos relatados están ligados, no solamente en un encadenamiento cronológico (advienen unos después de otros), sino también en un encadenamiento causal (advienen unos en consecuencia de otros) (Revaz, 2009, p. 106).



De la figura 23, se puede inferir que, en lo que llevamos analizado hasta el momento, tanto en la *enunciación presupuesta* como en la *enunciación enunciada*, hay coincidencia en el tipo de discurso: discurso político jurídico y en la práctica social discursiva: defensa de derechos humanos. Se observa, en cambio, que el *macrogénero presuponente* de todo el libro es la *denuncia*, mientras que el *género enunciado*, en el nivel narratorial de este capítulo, es el *caso ejemplar de derechos humanos*.

Lo anteriormente planteado nos permite afirmar —como hallazgo inicial— que, en el nivel de la *voz autorial*, el padre Giraldo hace uso estratégico de un macrogénero presuponente: la denuncia; y, en el nivel de la *voz narratorial*, de un género enunciado en todo el capítulo objeto de estudio: el caso ejemplar de derechos humanos, que supone, como lo veremos en el análisis del nivel de las *voces actoriales*, el uso de otros *géneros citados* para respaldar la veracidad de la tesis de la inoperancia calculada del aparato judicial.

Hasta el momento, hemos analizado el uso estratégico de las diferentes categorías del EIMD en los niveles autoriales y narratoriales. Ahora, analizaremos, en el nivel actorial, qué posibilidades y restricciones, le brinda el género *caso jurídico ejemplar de derechos humanos* al narrador en el manejo de las voces citadas, los tipos de citas a utilizar, los datos para construir el referente referido y los géneros citados, en el siguiente subcorpus, en el que se hace clara la tesis de la inoperancia calculada de la justicia:

La Corte Constitucional seleccionó para revisión la sentencia de la Corte Suprema y corrigió en su Sentencia (T-249/03) la posición estrecha de la Suprema en su interpretación de la improcedencia de tutelas contra sentencias, reiterando su jurisprudencia integral sobre la procedencia de acciones de tutela contra decisiones judiciales cuando se violen derechos fundamentales (# 9.1). Tampoco estuvo de acuerdo la Constitucional en que la Suprema no haya examinado a fondo las razones del Fiscal para negar la Parte Civil, centrando el problema en que había un desacuerdo entre el demandante y el Fiscal, pues, como afirma la Constitucional «*de su postura se infiere que si la decisión es motivada, no procede la acción de tutela*».



La Corte Constitucional advirtió que limitaba su análisis a la participación del demandante como parte civil dentro del proceso penal, pues *«los asuntos ligados a la aplicación de los principios del derecho consuetudinario internacional, la temática de los delitos de lesa humanidad y la investigación integral de tales tipos de delitos, únicamente adquirirá relevancia constitucional una vez sean propuestos dentro del proceso penal y se adopten decisiones violatorias del ordenamiento constitucional»* (# 8). Sobre el fondo de la cuestión, la Corte Constitucional afirmó con claridad que: *«en presencia de hechos punibles que impliquen graves atentados contra los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario y una grave puesta en peligro de la paz colectiva, valorados por el respectivo juez o fiscal, debe admitirse la participación de la sociedad —a través de un actor popular—, como parte civil en el proceso. La Corte Constitucional no duda en incluir dentro de tales graves conductas la comisión de delitos de lesa humanidad»* [...]

La Corte Constitucional tuvo en cuenta finalmente que *«dada la gravedad de las denuncias y el supuesto carácter sistemático y planificado de las mismas, resulta desproporcionado exigir que una comunidad aislada (y posiblemente, en extremo temerosa) comprenda la dimensión de un “ataque sistemático” contra la población civil. En punto a los delitos de lesa humanidad, dada la exigencia internacional de sistematicidad y planificación, es natural que sean personas ajenas a la comunidad, con capacidad para observar un espectro mayor, quienes estén en situación de identificar y denunciar la comisión de tales hechos. Por lo mismo, también les asiste un interés genuino (# 24)»*. De allí que la Sentencia T-249/03 RESUELVA revocar la sentencia de la Corte Suprema mediante la cual falló la Acción de Tutela, así como las decisiones del Fiscal General mediante las cuales rechazó la constitución de parte civil, ordenándole admitirla en el término de 48 horas (Giraldo, 2010, 226-227).

Respecto al manejo de las voces en el enunciado anterior, vemos que pueden inferirse seis procesos enunciativos, ordenados cronológicamente del más antiguo al más reciente. En ellos están explícitos los géneros, la fecha en la que se dio la enunciación, el interlocutor, el interlocutario y el referente enunciado. A continuación detallamos estos seis procesos, aclarando en cada uno de ellos si la enunciación presentada está explícita o implícita en el enunciado.



Primera enunciación: Acción de tutela presentada el 25 de septiembre de 2002 por del sacerdote Javier Giraldo ante la Corte Suprema de Justicia para que exhortara al fiscal general a abordar jurídicamente el caso de los 207 crímenes de la Operación Génesis como crímenes de lesa humanidad correlacionados y a admitir representante de las víctimas (proceso enunciativo explícito en el enunciado objeto de análisis).

Segunda enunciación: Sentencia negativa de la Corte Suprema de Justicia a la acción de tutela de Giraldo (proceso enunciativo implícito, sin fecha).

Tercera enunciación: Recurso de reposición, interpuesto por Giraldo ante la Sala de Casación Penal, para que se revisara la sentencia de la Corte Suprema de Justicia (proceso enunciativo implícito, sin fecha).

Cuarta enunciación: Respuesta de la Sala de Casación al padre Giraldo, negando sus pretensiones y confirmando que no procedía la acción de tutela contra acciones judiciales (proceso enunciativo explícito, sin fecha).

Quinta enunciación: Solicitud del padre Giraldo a la Corte Constitucional de revisar la sentencia de la Corte Suprema de Justicia (proceso enunciativo implícito).

Sexta enunciación: Sentencia T-249/03 de la Corte Constitucional, en la que revoca la sentencia proferida por la Corte Suprema de Justicia (proceso enunciativo explícito sin fecha).

Estos procesos enunciativos los hemos ilustrado además en la figura 24, en la que explicitamos el tipo de voz (autorial, narratorial o actorial), el tipo de enunciación (presupuesta, enunciada y citada) y el orden de las enunciaciones (primera, segunda, tercera, cuarta, quinta y sexta enunciación). Así mismo, hemos explicitado frente a cada enunciado el género correspondiente.

Figura 24. Enunciaciones y géneros en el ejemplo ilustrador de la isotopía de la justicia

VOZ	TIPO DE ENUNCIACIÓN	PRIMERA ENUNCIACIÓN	SEGUNDA ENUNCIACIÓN	TERCERA ENUNCIACIÓN	CUARTA ENUNCIACIÓN	QUINTA ENUNCIACIÓN	SEXTA ENUNCIACIÓN
Autorial	Enunciación presupuesta	Autor/Er Javier Giraldo ↓ Género: enunciado presuponido/denuncia ↓ Enunciado: "Fusil o Toga, Toga y Fusil. El Estado contra la Comunidad de Paz de San José de Apartado". ↑ Lector/Eo					
Narratorial	Enunciación enunciada	Narrador Javier Giraldo ↓ Género: caso judicial ejemplar de derechos humanos ↓ Enunciado Caso 1 Referente					
Actorial	Enunciación citada	Interlocutor Javier Giraldo ↓ Género citado: Acción de tutela ↓ Enunciado Referente Abordar jurídicamente "Operación Génesis" como crímenes correlacionados de las humanidad y admitir actor civil	Interlocutor Corte Suprema de Justicia ↓ Género citado: Sentencia ↓ Enunciado Referente Negación de la acción de tutela, aduciendo improcedencia contra acciones judiciales	Interlocutor Sala de Casación Penal ↓ Género citado: Recurso de reposición ↓ Enunciado Referente Solicitud de revisión de la sentencia negativa de la Corte Suprema de Justicia	Interlocutor Javier Giraldo ↓ Género citado: Respuesta a recurso de reposición ↓ Enunciado Referente Negación en segunda instancia de la tutela, interpuesta por Giraldo, aduciendo importancia de acción de tutela contra acciones judiciales	Interlocutor Corte Constitucional ↓ Género citado: Revisión de sentencia ↓ Enunciado Referente Revisar sentencia de la Corte Suprema de Justicia	Interlocutor Javier Giraldo ↓ Género citado: Sentencia ↓ Enunciado Referente Revocatoria de la sentencia de la Corte Suprema de Justicia

Fuente: Elaboración propia.

En las enunciaciones citadas los seis procesos enunciativos descritos en los párrafos precedentes e ilustrados en la figura 24, vemos diferentes interlocutores e interlocutarios, desembragados por la voz narratorial del padre Giraldo, así como diversos géneros enunciados (acción de tutela, sentencia, recurso de reposición, respuesta a recurso de reposición, revisión de sentencia y sentencia definitiva) que se articulan al género, igualmente enunciado, *caso ejemplar de derechos humanos*. Unos y otros coadyuvan al propósito de Giraldo de probar la inoperancia calculada de la justicia, propósito que se logra cuando presenta, en su discurso, el *fallo o sentencia definitiva* (género enunciado) en el que la Corte Constitucional revocó la *sentencia* (género enunciado) de la Corte Suprema de Justicia —refrendada por la Sala de Casación—, justamente para «corregir [...] la interpretación estrecha» (Giraldo, 2010, p. 226). El narrador utiliza esta última expresión para evaluar negativamente cómo ambas instancias (la Corte Suprema de Justicia y la Sala de Casación Penal) habían realizado una interpretación parcial, sesgada y equivocada de una sentencia aprobada, en otro tiempo, por la Corte Constitucional: la Sentencia C-543, que permite en casos excepcionales, sobre todo en aquellos en los que hay «presencia de hechos punibles que impliquen graves atentados contra los derechos humanos y



el Derecho Internacional Humanitario y una grave puesta en peligro de la paz colectiva, remediar acciones judiciales» (Giraldo, 2010, p. 227).

¿Cuál es la estrategia empleada por el narrador para otorgarle verosimilitud a su tesis de la inoperancia calculada de la justicia? ¿Cómo son citadas o incorporadas las diferentes voces, los puntos de vista, en el discurso del padre Giraldo? ¿Cuál es la actitud del narrador frente a las diferentes voces? ¿Cómo el modo en que son citadas las voces que se escuchan en este enunciado colabora en otorgarle credibilidad al narrador y verosimilitud a su tesis de la inoperancia de la justicia? ¿Qué posibilidades y restricciones le ofrecen los géneros citados al manejo polifónico de las voces?

Del enunciado objeto de análisis, podemos deducir varias estrategias: la primera, el desembrague de un narrador extra-heterodiegético que selecciona cuidadosa y estratégicamente las voces y el modo de citarlas.

La segunda, la puesta en escena de las voces, alinderadas en dos deixis: las voces afines a la comunidad, tales como la voz del narrador y la de la Corte Constitucional —la cual, con la promulgación de su Sentencia T-249/03, se posiciona como una voz textual afín a la voz de Giraldo, pese a ser una entidad estatal— y las voces del Estado, entre las que se ubican las voces de la Corte Suprema de Justicia y la Sala de Casación, evidenciando una relación polémica en la que el contradiscurso del padre Giraldo confronta el discurso de las referidas instituciones judiciales del Estado.

La tercera, el uso preferente de tres tipos de citas: sumario menos puramente diegético⁹, discurso indirecto (regido) parcialmente mimético y cita directa (Genette 1993, p. 40). Todos ellos encaminados a argumentar

9 En su libro *El nuevo discurso del relato* (1993, p. 40), Genette hace distinciones más sutiles en cuanto a la citación, y propone una escala más compleja, con siete grados de «mimetismo» creciente que se suceden más o menos de la siguiente forma:

- a. Sumario diegético: Menciona el acto verbal sin especificar su contenido. Ejemplo: *Marcel habló con su madre durante una hora*. Este enunciado no especifica el contenido de la conversación.
- b. Sumario menos puramente diegético: Especifica el contenido del acto verbal. Ejemplo: *Marcel informó a su madre de su decisión de casarse con Albertina*.
- c. Paráfrasis indirecta del contenido: Discurso indirecto regido. Ejemplo: *Marcel declaró a su madre que quería casarse con Albertina*.
- d. Discurso indirecto (regido) parcialmente mimético: En este tipo de cita, el enunciador es fiel a ciertos aspectos estilísticos del discurso (re)producido. Ejemplo: *Marcel le dijo a su madre que quería casarse con esa putita de Albertina*.



el modo incorrecto y parcializado con el que actuaron la Corte Suprema de Justicia y la Sala de Casación, instancias que eludieron atender el fondo de la acción de tutela de Giraldo —el cual apuntaba a exigirle al fiscal general de la nación de ese entonces, Luis Camilo Osorio, que abordara el caso de la Operación Génesis en el marco del Derecho Internacional Humanitario, que no desvertebrara los crímenes incurridos en ella y aceptara un representante de las víctimas— y, en cambio, de manera malintencionada, desconocieron la Sentencia C-543, mencionada atrás, mediante la cual la Corte Constitucional estableció que la acción de tutela sí procede contra actuaciones judiciales, especialmente en casos en los que se atentaba contra los derechos humanos.

Vemos que el narrador, animado por el propósito de revelar la lógica encubridora y amangualada con la que actuaron la Corte Suprema de Justicia y la Sala de Casación —lógica encaminada a preservar y mantener el actuar arbitrario y parcializado del fiscal general de la nación, Camilo Osorio—, deja escuchar el primer argumento referido a cómo la acción de tutela, interpuesta por Giraldo, sí procedía contra acciones judiciales. Para ello, presenta el contenido de la Sentencia T-249/03, a través de un sumario menos puramente diegético (Genette, 1993, p. 40), que le permite al narrador, además de parafrasear el contenido del fallo, emitir su *evaluación* fórica respecto del proceder de la Corte Constitucional y disfórica respecto del veredicto de la Corte Suprema, refrendado por la Sala de Casación: la Corte Constitucional «corrigió en su sentencia...» (Giraldo, 2010, pp. 226-227). Entiéndase que el narrador evalúa que lo que hizo la Corte Constitucional fue enmendar lo errado (RAE, 2021b), rectificar la «posición estrecha de la Suprema en su interpretación de la improcedencia de tutelas contra sentencias» (Giraldo, 2010, p. 227). Es decir, hay una actitud y una *evaluación positiva* del narrador frente al hacer jurídico de la Corte Constitucional y una *negativa*, frente al de la Corte Suprema de

-
- e. Discurso indirecto libre: Se tienden a perder las fronteras entre las dos enunciaciones; se pierde la literalidad del enunciado citado. Ejemplo: *Marcel fue a confiarse a su madre: era absolutamente necesario que se casara con Albertina.*
 - f. Discurso directo: Propone la reproducción literal del enunciado. Ejemplo: *Marcel dijo a su madre: «Es absolutamente necesario que me case con Albertina.»*
 - g. Discurso directo libre: Sin signo de demarcación. Es el estado autónomo del discurso inmediato. Ejemplo: *Marcel va a ver a su madre. Es absolutamente necesario que me case con Albertina.*



Justicia y la Sala de Casación. Aquí se percibe, con toda claridad, cómo este tipo de cita posibilita la escucha de dos voces y la distinción, a través de la evaluación hecha por el narrador, de dos posicionamientos ideológicos: el primero es el de Giraldo y el de la Corte Constitucional, que consideran que sí había lugar a la tutela y a todo lo que hay detrás de ella: la posibilidad de que el caso de la Operación Génesis se aborde desde el Derecho Internacional Humanitario y se haga, por fin, justicia; el segundo, el de la Corte Suprema y la Sala de Casación, que consideran todo lo contrario.

Seguidamente el narrador señala que la Corte Constitucional, en la sentencia T-249/03, había reiterado «su jurisprudencia integral sobre la procedencia de acciones de tutela contra decisiones judiciales cuando se violen derechos fundamentales (# 9.1)» (Giraldo, 2010, p. 227). Vemos que el narrador refrenda la posición y la voz de la Corte Constitucional respecto de la procedencia, entiéndase *pertinencia*, de la acción de tutela de Giraldo, al *reiterar*, esto es, al «volver a decir» (RAE, 2021d) —estratégicamente— lo dicho por ella misma en una deixis anterior; lo dicho por esta voz *autorizada*, *legítima*, no solo por ser el tribunal de mayor estatus de toda la rama judicial, sino también por tener el conocimiento jurisprudencial más amplio, más *integral*, es decir, «que comprende todos los elementos o aspectos» (RAE, 2021c) de la Constitución; atributo que la hace, en el sentido semiótico, una de las cortes más *competentes*: que *sabe* (tiene conocimientos jurídicos) y *puede* (está autorizada para) ejercer control constitucional. En esta refrendación del punto de vista de la Corte Constitucional, el narrador utiliza —no solo en este, sino también en el anterior planteamiento— el argumento de autoridad de Perelman (1989, p.469) y hace uso, de nuevo, de un sumario menos puramente diegético que le permite «mencionar el acto verbal» (Genette, 1989, p. 40), *reiterar*, y el contenido de este: la jurisprudencia integral en la que apoyó su decisión.

Así, los planteamientos resumidos de la voz de la Corte Constitucional, refrendados y respaldados en jurisprudencias anteriores de la misma Corte, se incluyen en el enunciado del narrador, y son aprovechados para posicionar el punto de vista de este, quien evalúa negativamente la interpretación que la Corte Suprema hizo de la improcedencia de la acción de tutelas contra sentencias judiciales. Tal maniobra discursiva le permite al



narrador ir señalando la coincidencia de su punto de vista con el de la Corte Constitucional, tribunal cuyo prestigio se constituye como medio de prueba en favor de la tesis de Giraldo. Vemos que, adicionalmente, en este argumento como en otros, el narrador señala el numeral de la sentencia T-249/03: el 91, que le permite al enunciario ir a la página de la Corte Constitucional y constatar la veridicción de la paráfrasis que ha hecho el narrador de la mencionada sentencia.

En lo planteado, hasta aquí, hemos visto que en el primer párrafo del enunciado objeto de estudio, el narrador —palabras más palabras menos— viene diciendo que la Corte Constitucional corrigió en su Sentencia (T-249/03) la posición de la Corte Suprema en su interpretación de la improcedencia de tutelas contra sentencias. Es decir, la Corte Constitucional no estuvo de acuerdo con la interpretación de la Corte Suprema de Justicia, pues en el caso de la tutela de Giraldo sí procedía la revisión de lo actuado por el fiscal Osorio por ser un caso de derechos humanos.

A continuación, el narrador, mediante una cita en discurso indirecto (regido) parcialmente mimético (Genette, 1993, p. 40), señala un nuevo desacuerdo de la Constitucional con la Corte Suprema de Justicia: «Tampoco estuvo de acuerdo la Corte Constitucional en que la Suprema no haya examinado a fondo las razones del Fiscal para negar la Parte Civil, centrando el problema en que había un desacuerdo entre el demandante y el Fiscal». (Giraldo, 2010, p. 227). Vemos que en el apartado anterior de la cita, el narrador parafrasea los planteamientos de la Corte Constitucional, mientras —como lo veremos a continuación— es fiel a ciertos aspectos estilísticos del discurso (re)producido del máximo tribunal, especialmente cuando entrecomilla lo dicho por el alto tribunal, precediéndolo con la locución y verbo introductorio: «como afirma la Constitucional “de su postura se infiere que si la decisión es motivada, no procede la acción de tutela”» (Giraldo, 2010, p. 227). En la relación de este párrafo con el anterior, se observa que el narrador, como sujeto cognitivo, quiere *hacerle saber* al narratario que la Corte Constitucional no estuvo de acuerdo con que la Corte Suprema de Justicia negara el derecho de petición de Giraldo, pues sí procedía el reclamo; que tampoco estuvo de acuerdo con la revisión superficial de las razones del fiscal para negar la participación del



representante de las víctimas, y que, adicionalmente, le cuestiona que no motivó la acción de tutela. En síntesis, vemos que Giraldo cita el discurso de la Corte Constitucional resumizado porque este avala su tesis de la inoperancia calculada, visible en los juicios negativos que hace la Corte Constitucional del desempeño de la Corte Suprema de Justicia; punto de vista en el que coincide Giraldo con la Corte Constitucional.

Ante el hecho evidente de que ni la Corte Suprema de Justicia ni la Sala de Casación habían operado justicia, el narrador cita finalmente, de la sentencia T-249/03, los apartados en los que la Corte Constitucional autorizó la participación de la parte civil, entendida, incluso, como personas ajenas a la comunidad. Para ello, mediante cita directa, trae dos apartados en los que se escucha, nítidamente, la voz textual de la Corte Constitucional. El primero:

[...] en presencia de hechos punibles que impliquen graves atentados contra los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario y una grave puesta en peligro de la paz colectiva, valorados por el respectivo juez o fiscal, debe *admitirse la participación de la sociedad —a través de un actor popular—, como parte civil en el proceso.* (Giraldo, 2010, p. 227)

El segundo:

[...] dada la gravedad de las denuncias y el supuesto carácter sistemático y planificado de las mismas, resulta desproporcionado exigir que una comunidad aislada (y posiblemente, en extremo temerosa) comprenda la dimensión de un «ataque sistemático» contra la población civil. En cuanto a los delitos de lesa humanidad, dada la exigencia internacional de sistematicidad y planificación, es natural que sean *personas ajenas a la comunidad, con capacidad para observar un espectro mayor, quienes estén en situación de identificar y denunciar la comisión de tales hechos.* Por lo mismo, también les asiste un interés genuino (# 24). (Giraldo, 2010, p. 227)

De esta última cita, específica, además, el numeral 24, en el que el lector puede constatar, nuevamente, la veracidad de la información aportada por el narrador.



No solo las citas coadyuvan a construir la veridicción de la tesis del narrador; también contribuyen a este propósito los géneros citados y los datos cronotópicos presentados en el referente referido. En el enunciado estudiado vemos que los géneros se constituyen en uno de los procedimientos discursivos que contribuyen a la construcción de la veridicción¹⁰ de lo referido; es decir, a la creación de la ilusión referencial o al efecto de sentido de verdad; a tal punto que el narrador, al citarlos, autoriza al narratorio a consultar estas voces elididas o apenas mencionadas, puestas en el discurso como marcas, como manifestaciones, como rastros de otras voces latentes en los sumarios, en las sentencias, en las acciones de tutela, en los recursos de reposición.

Así mismo, contribuyen a la creación del efecto verdad: el ordenamiento cronológico de los hechos, las instancias a las que fueron remitidos los diferentes documentos, los nombres de los interlocutores e interlocutarios con sus respectivas identidades subjetivas e institucionales y los números de los consecutivos de los oficios; rasgos discursivos de los géneros citados. Todas estas acciones discursivas se constituyen en procedimientos estratégicos destinados a producir el efecto de verosimilitud, en pruebas, en garantes del hacer persuasivo del contradiscurso del narrador, que se opone a las diferentes voces emanadas por las instancias que constituyen el Estado.

Referencias

- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours: introduction*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire: paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. Fondo de Cultura Económica.

¹⁰ Al respecto Greimas y Courtés (1990, p. 433) plantean que, cuando «en el discurso jurídico se constituye el referente interno implícito, esto produce la impresión de que las normas jurídicas están fundadas en una “realidad” y se presenta como un medio para valorizar el decir-verdad del discurso».



- Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: la «crisis diplomática». En *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 221-248). Iberoamericana; Vervuert.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Éducation.
- Desantes, G. (1997). Naturaleza y deontología del periodismo de denuncia. *Comunicación y Sociedad*, 10(2), 47-77.
- Fontanille, J. (2008). *Pratiques sémiotiques*. Presses Universitaires de France.
- Genette, G. (1989). *Figuras III* (C. Manzano, Trad.). Lúmen.
- Genette, G. (1993). *El nuevo discurso del relato*. (M. Rodríguez, Trad.). Seuil.
- Giraldo, J. (2010). *Fusil o toga: toga y fusil*. Códice.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (tomo I, E. Ballón Aguirre y H. Campodónico Carrión, Trads.) Gredos. (Trabajo original publicado 1979).
- Greimas, A. J. (1997). *En torno al sentido: ensayos semióticos*. Fragua.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Puf.
- Perelman, C. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid. Editorial Gredos. Traducción Julia Sevilla Muñoz.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Hachette. [Traducción Eduardo Serrano Orejuela, 2011].
- Rastier, F. (2012). *Artes y ciencias del texto*. Biblioteca Nueva.
- Rastier, F. (2011) *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*. Paris : Champion, Collection *Lettres numériques*, pp. 280.
- Real Academia Española. (2021a). Caso. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/caso>
- Real Academia Española. (2021a). Corregir. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/corregir>
- Real Academia Española. (2021a). Integral. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/integral>
- Real Academia Española. (2021a). Reiterar. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/reiterar>
- Revaz, F. (2009). *Introduction à la narratologie: action et narration*. De Boeck Supérieur.
- Serrano Orejuela, E. (1996). *La narración literaria: teoría y análisis*. Gerencia para el Desarrollo Cultural, Gobernación del Valle del Cauca.
- Serrano Orejuela, E. (2007). Voces textuales y voces discursivas en *Dolores*, de Soledad Acosta de Samper. *Poligramas*, (27), 1-25.



Serrano Orejuela, E. (2013). *Enunciación, narración y argumentación en «Crónica de una muerte anunciada»* [Tesis doctoral inédita]. Universidad del Valle.

Verdad Abierta. (2012a, 24 de agosto). *Rito Alejo del Río: de «pacificador» a condenado*.
<https://verdadabierta.com/rito-alejo-del-rio-de-pacificador-a-condenado>

Verdad Abierta. (2012b, 25 de agosto). *El contubernio entre Rito Alejo del Río y los paramilitares*.
<https://verdadabierta.com/la-confabulacion-entre-rito-alejo-del-rio-y-los-paramilitares/>

SEGUNDA PARTE

Significados y educación

Vida y educación: la dinámica del signo

Márcia Regina Forti Barbieri

mrfbarbieri@yahoo.com.br

Universidade Paulista - UNIP (SP - Brasil)

Introducción

Versar sobre la dinámica educativa es versar sobre la dinámica de la vida, y consecuentemente, sobre la dinámica del signo. Toda vez que el punto de partida aquí propuesto para reflexionar sobre la educación es reflexionar sobre la acción del signo, se propone reflejar semióticamente semiótica, educación y vida.

La elección de la semiótica peirceana como fundamento de las elaboraciones que se presentarán solicita considerar que Charles Sanders Peirce (Cambridge, Massachusetts, 10 de septiembre de 1839 - Milford, Pensilvania, 19 de abril de 1914) *vivió* la llamada modernidad y no *se hizo* moderno, en las características que marcan tal atributo. Todo apunta que se adelantó a su tiempo, como filósofo y científico, que se hizo en medio del avance tecnológico y científico, momento en que los signos lingüísticos fueron elegidos como eficaces y legitimadores del saber, puesto que se elige que los conceptos se transmitan por la lengua y que ella sea el medio para que nos apropiemos del saber construido en el transcurso de la historia de la humanidad. En el ámbito de la educación, eso no quedó en el pasado, todavía reverberaría, tal cual considera Barbieri (2012).

En el caso de Peirce, tenemos que el universo lingüístico por sí solo no ofrece soporte para el conocimiento del mundo, pues no hay palabras que expresen todo lo que conocemos y sentimos, pues el mundo se revela más allá de las palabras. Se plantea, entonces, que:

À luz da doutrina das categorias, eu diria que um objeto, para ser esteticamente bom, deve ter um sem-número de partes de tal forma relacionados umas com as outras de modo a dar uma qualidade positiva, simples e imediata, à totalidade dessas partes; e tudo aquilo que o



fizer é, nesta medida, esteticamente bom, não importando qual possa ser a qualidade particular do total. Se essa qualidade for tal que nos provoque náuseas, que nos assuste, ou que de qualquer outro modo nos perturbe a ponto de tirar-nos do estado de ânimo para o gozo estético, da disposição de simplesmente contemplar a materialização dessa qualidade [...], neste caso, o objeto permanece, mesmo assim, esteticamente bom, embora as pessoas de nossa condição sejam incapazes de uma tranqüila contemplação estética desse mesmo objeto. (Peirce, 2005, p. 203).¹

Las cosas se transforman en palabras, pero no se refieren solo a ellas para revelarse. Es necesario considerar que las palabras, no vinculadas al vivir se tornan estáticas, ya que, en la dinámica del vivir, ellas encuentran espacio para revelar, desvelar y también velar las cosas, en una recursividad entre hombre y lenguaje, cooperando para la traducción de lo real.

La teoría peirceana del lenguaje, elaborada en una arquitectura triádica, explicita:

Um signo, ou *representamen*, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. (Peirce, 1975, p. 94).²

- 1 A la luz de la doctrina de las categorías, diría que un objeto, para ser estéticamente bueno, debe tener innumerables partes tan relacionadas entre sí que den una cualidad simple, inmediata, positiva a la totalidad de esas partes. y todo lo que haga es, en esa medida, estéticamente bueno, sin importar cuál sea la cualidad particular del todo. Si esta cualidad es tal que nos produce náuseas, nos asusta o de cualquier otra forma nos inquieta hasta el punto de sacarnos del estado de ánimo para el goce estético, de la disposición a contemplar simplemente la materialización de esa cualidad [...], en este caso, el objeto permanece, aun así, estéticamente bueno, aunque las personas de nuestra condición sean incapaces de una tranquila contemplación estética de ese mismo objeto. (Peirce, 2005, pág. 203).
- 2 Un signo, o representamen, es algo que, en algún aspecto o de alguna manera, representa algo para alguien. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o quizás un signo mejor desarrollado. Al signo así creado lo llamo el interpretante del primer signo. El signo representa algo, su objeto. (Peirce, 1975, pág. 94).



Barbieri (2012), bien considera esa relación entre signo (*representamen*), objeto e interpretante, que ilumina muchas de las cuestiones sobre la relación de la educación y el lenguaje, dado que se forja en la complejidad.

Es oportuno, entonces, investigar la posibilidad de que la semiótica peirceana aporte a la reflexión sobre la importancia atribuida al lenguaje en los referentes teóricos, tomados por educadores, a partir de una teoría del lenguaje que no se presente en ellos.

Desvelando la acción del signo con Peirce

Siendo la reflexión sobre la educación una reflexión sobre la vida, se pide reflexionar sobre la dinámica de los signos. Barbieri (2012) indica como opción recorrer ese camino con una parte de la arquitectura peirceana: las tríadas primeridad/segundidad/terceridad, abducción/deducción/inducción, icono/índice/símbolo y estética/ética/lógica.

En Peirce (2005, 1974) encontramos en relación con la primeridad, que es simple en sí misma, la abducción, el icono y la estética, en una búsqueda por aproximarse a la verdad, en una referencia al objeto que exista o no, en una dimensión fenomenológica. En relación con la segundidad, que presenta el sentimiento de acción/reacción, se ponen la deducción, el índice y la ética, siempre sugiriendo lo que algo puede ser; que presenta una idea nueva, señala la unión entre dos porciones de experiencia y atrae la unión y la atención del observador, en una dimensión fenomenológica. En relación con la terceridad, que presenta el sentido del aprendizaje, se ponen la inducción, el símbolo y la lógica, que determinan un valor; se pone en el lugar de algo, en una dimensión lógica.

El lenguaje se refiere a la tercera dimensión lógica, a la que Peirce atribuye la remisión del ser humano, seres que se hacen en el lenguaje.

Frente a la semiótica de Peirce (2005), tenemos la cognición implicada en casi todo el fenómeno de la vida mental: en la emoción, en la pasión, en el ejercicio de la voluntad. En ella existen el sentimiento, la sensación y la actividad, junto con la facultad del aprendizaje, la adquisición, la memoria, la inferencia y la síntesis. Es un fenómeno de la cultura intelectual y pertenece a la dimensión cognitiva de la experiencia, ya que abarca todos los tipos de conciencia, y es la conciencia de la síntesis, que une los momentos de nuestra vida, que continúa a través de cada instante del tiempo; por eso es conciencia no inmediata.



Por medio de las tríadas, transparece una ciencia transdisciplinar, que llama a mirar al mundo y verlo como un signo abierto a ser interpretado, lo que se aplica también al ser humano. La totalidad de la experiencia humana, sin excepción, se comprende como estructura interpretativa mediada y sostenida por signos —la experiencia no se reduce a una sola cadena de consecuencias lógicas, pues su riqueza está en la variedad y en la combinación de aspectos y niveles infundados—; ella es el punto de partida para cualquier investigación.

La práctica queda comprendida en la experiencia, pues se abre al campo práctico, que ofrece a la mente experimentalista condiciones para elaboraciones intelectuales, pero sin restringirse a él. Se comprende que los pensamientos, que están bajo el control lógico, sacuden una parte muy pequeña de la mente, respecto al enorme complejo denominado *mente instintiva*, de la que se desconfía, lo cual no impide que sobre ella se realicen las elaboraciones, en competición con la lógica, que tiene sus máximas.

El fenómeno se encuentra en la complejidad, que no admite superposiciones, pero se da en una constante interconexión entre vida, diversidad y planeta, sin fronteras. Es convertido en signo por la conciencia/pensamiento en el momento en que se le presenta. Ocurre la apropiación cognitiva, en un proceso abstracto que se aleja de la proposición empirista, pues no se identifica con el reflejo de lo real. En esto, hay que tener en cuenta que el instinto guía al ser humano por su formación —sobre lo que fue establecido por creencias ya tomadas como referencial en la vida—, un referencial cognitivo del cual no es posible deshacerse, por ser esa elaboración cognitiva la que permite la continuidad del conocimiento.

El signo se encuentra no como una cosa o un objeto, sino como un patrón de acuerdo con el cual las cosas y los objetos se entrelazan para crear la trama de la experiencia, en tiempos y contextos variados.

Se comprende la semiosis, como explicación que construye otro signo, que tendrá como explicación otro signo, que exigirá una explicación aditiva, que tomada con el signo ya ampliado dará origen a un signo más vasto, *ad infinitum*.

En la mente que interpreta se establece la relación de representación, que produce el signo que se hace interpretante del primero y, sucesivamente, el significado de un signo será otro signo, sea una palabra, una



imagen, un sentimiento u otros más. Eco (2007) afirma que, para Peirce, los hombres son su propio signo; cada pensamiento es un signo, en conexión con el hecho de que la vida es una cadena de pensamientos. El hombre es un signo, lo que equivale a decir que el hombre y los signos externos son idénticos, en el mismo sentido en que son idénticas las palabras *homo* y *man*. Por lo tanto, mi lenguaje es la suma global de mí mismo: porque el hombre es el pensamiento.

Se da el nivel más alto de semiosis, y también el más cercano a nosotros, el que envuelve nuestra experiencia: la antropossemiosis. En ella se incluye todo y cualquier proceso sígnico, en los cuales los seres humanos se involucran directamente, ya sea la revelación que comporta la posibilidad del engaño; el futuro que influye en los acontecimientos del presente y no se confina en lo que fue o es, sino que emerge en la frontera entre lo que es y lo que puede ser, lo que podría haber sido; las interacciones subjetivas, físicas o psíquicas, que la circundan y son su contexto y condición.

Es posible pensar la formación social dentro de la semiosis, en un proceso educativo que puede mantener lo que se tiene, pero también se puede dar a la creación, a la cocreación, a la recreación y a la extinción.

Hay modos homogéneos para interpretación de mundo y conformación a la existencia, en la vida histórica, dado que, según afirma Santaella (1996), son sistemas de ideas, representaciones sociales, no son representaciones objetivas del mundo, sino representaciones llenas de elementos imaginarios. Más que describir una realidad, expresan deseos, esperanzas, nostalgias y forma y conforma nuestra conciencia, actitudes, comportamientos, para amoldarnos a las condiciones de nuestra existencia social.

De esta manera, tenemos que los signos son los educadores: la educación solo es posible si se da el proceso semiótico, la semiosis, tal cual considera Barbieri (2012). En el modelo triádico de Peirce, encontramos la exposición de la percepción en un proceso mediado y continuo.

La semiótica peirceana se ubica fuera del idealismo, en una operación de inversión del mismo, al cual, según Eco (2007, p. 258): «reconhece como sujeito verificável único do seu discurso a existência social do universo da significação, tal como ela é exibida pela verificabilidade física dos interpretantes, que são, e deve-se insistir nesse ponto pela última vez,



expressões materiais». ³ Se vuelve al hombre, a sus interacciones y procreaciones, para verlo en minucias y en su totalidad, constituyéndose en herramienta de lectura de las prácticas de lenguaje, desde las más simples hasta las más complejas. Se examinan las fragilidades y poderes de cada lenguaje y, con ello, la semiótica peirceana asume el falibilismo. En esta discusión, Peirce anticipa en el campo del conocimiento, porque propone que las verdades son históricas y, consecuentemente, no son eternas.

Santaella (1996) bien indica la semiótica de Peirce como proceso que conduce a la problematización, que se contrapone a la cristalización. Los sistemas de signos son productos de los procesos de práctica y producción cultural, ocurridos en los lenguajes creados, reproducidos o transformados por el ser humano. Son vitales como prácticas sociales, pues se constituyen en espacios de producción de relaciones, de confrontación entre agentes de la colectividad, que se mide por la producción cultural. Esto descaracteriza las producciones signicas como oriundas del campo de simples expresiones que simbolizan de forma reflexiva una sociedad.

El ser humano se da de una manera evolutiva, como un signo que se pone a dialogar con otros signos, en el intento de interpretar los fenómenos. Este es el punto de partida, al tomar la proposición de Peirce, para el entendimiento de que a la educación le cabe una solicitud: que se asuma como un proceso de semiosis, que puede tener una verdad modificada cuando un conocimiento mayor la transforma, en un proceso ininterrumpido, en cual el observador se modifica y también desencadena modificaciones. En este proceso, es importante considerar con Barbieri (2012) que un texto a ser discutido, un currículo a ser elaborado, una actividad a ser pensada, una norma a ser analizada, son experiencias que solicitan relevar la vida, o la dinámica signica en la cual ella se da.

Se plantea que la vida de cada uno está constituida por signos, que se hace dentro de un acervo lógico y se fundamenta por símbolos, que le dan sentido. Por lo tanto, aunque dentro de un compartir simbólico, cada individuo será afectado por sus experiencias según el diálogo que los

3 «reconoce como único sujeto verificable de su discurso la existencia social del universo de sentido, tal como se manifiesta en la verificabilidad física de los interpretantes, que son, y en este punto hay que insistir por última vez, expresiones materiales».



signos que a él alcanzan encuentren un campo que les atribuya sentido, generando así ampliación del conocimiento, desafío al conocer, repulsa al que se presente a él, y tantas otras posibles experiencias.

La apropiación de la teoría de los signos propuesta por Peirce conduce a una mayor criticidad como educadores, pues nos plantea la intencionalidad de las experiencias educativas que serán propuestas, en un campo de dilemas y conflictos, enfrentamientos y desafíos. Se da, sigue Barbieri (2012), la intención de crear conscientemente experiencias, dinamizada por la comprensión de que eso es posible, y solo es posible, por el signo, por la semiosis que la sostiene.

En el campo semiótico se dará la creación de nuevos signos, en la medida en que las elaboraciones explicativas se den por la búsqueda de sentidos, de lógicas, en un proceso de semiosis en la explicación, que solicita otra y otra, incesantemente.

Santaella (2007), a partir de Peirce, trae la caracterización de una dialogicidad social, que localiza la creación bajo el constreñimiento social de efectos sobre el lenguaje, lo que no podría configurarse de otra forma, dado que:

Esse é signo entre signos, tradutor incessante de signos e quase signos que dão corpo ao pensamento e fazem a mediação para os objetos que apresentam, referenciam, aos quais se aplicam e os quais simbolizam. Assim, o sujeito, mesmo na sua forma mais íntima, é um processo de semiose, isto é, de ação de signos. (Santaella, 2007, p. 87).⁴

La educación es anunciada. Es ella quien agrega lo que es socialmente permisible y deseable en la toma de decisiones, lo que coopera con la formación del individuo, en una perspectiva en dependencia de los mecanismos biológicos, en cuanto individuos, y de estrategias aprendidas culturalmente, desarrolladas en sociedad, para vivir y tomar resoluciones en un diálogo continuo.

4 Traducción libre: Este es un signo entre signos, un incesante traductor de signos y cuasi-signos que dan cuerpo al pensamiento y median para los objetos que representan, a los que se refieren, a los que se aplican y a los que simbolizan. Así, el sujeto, aun en su forma más íntima, es un proceso de semiosis, es decir, de la acción de los signos. (Santaella, 2007, p. 87).



En la trama del vivir, el lenguaje se revela imprescindible. Hay un recorrido forjado en las relaciones, en un innovar, descubrir e impulsar de formas de hacer lo que se aprende, para recrearlo.

Barbieri (2012) considera que los educadores viven tiempos de solitud ininterrumpida por la actualización, que a veces parece incluso escapar a lo que sea posible acompañar, pero de la cual la educación no puede huir. La gran cantidad de signos que se han generado nos confronta y nos fuerza a la búsqueda de comprensión y elaboración de nuevos procedimientos, que sean compatibles con los nuevos lenguajes que se plantean.

Educación, educador y teorías

Peirce define y clasifica los signos en una:

Teoria sígnica do conhecimento, da a c o, dos afetos, dos sentimentos; uma epistemologia sígnica não racionalista, sustentada por uma fenomenologia que inclui o corpo, a percep o, o desejo; enfim, todas as misturas advent cias que se agregam ao pensamento lógico agarram-se a ele, nublando qualquer aspira o   limpidez racional. (Santaella, 2007, p. 208).⁵

Evidentemente, queda una posibilidad, a partir de la aceptaci3n y justificaci3n por parte del te3rico sobre la mezcla de lo l3gico a lo no racional, para la comprensi3n sobre el pensamiento humano, del que nace el descubrimiento, lo nuevo, la creaci3n.

En la contemporaneidad, dada la proliferaci3n sígnica, para comprender que la educaci3n se hace en una profusi3n de signos, se requiere una teoría del lenguaje que le d3 soporte y que permita, incluso, la actualizaci3n de referenciales te3ricos, que se sirven del lenguaje, pero no elaboran una teoría sobre el lenguaje, lo que no impide que atiendan fundamentalmente a los educadores. La l3gica del educador es desafiada a la renovaci3n y recomposici3n solícita de un acervo simb3lico en constante evoluci3n, bajo la provocaci3n de otros campos l3gicos.

5 Teoría sígnica del conocimiento, acci3n, afectos, sentimientos; una epistemología del signo no racionalista, sustentada en una fenomenología que incluye el cuerpo, la percepci3n, el deseo; en fin, todas las mezclas que se le añaden al pensamiento l3gico, nublando cualquier aspiraci3n a la claridad racional. (Santaella, 2007, p. 208).



El educador, en el proceso educativo, confronta la lógica del sentido común, actúa para provocar la capacidad de generar algo nuevo, aun en la convergencia, por la combinación de lo que ya existe para generar cambio, en la contraposición o en procesos complejos y en desorden, algo propio de la semiosis. Por lo tanto, se plantean y se establecen nuevos fundamentos, tal como lo señala Deely (1990):

Uma estrutura frequentemente sonhada e que a semiótica pela primeira vez coloca ao nosso alcance, contanto apenas que tenhamos um entendimento do signo e seus funcionamentos essenciais suficientemente ricos para impedir a possibilidade de isolar a pesquisa semiótica dentro da esfera da língua. (p. 20).⁶

Peirce (1974, p. 12) reconoce haber hecho del pragmatiscismo —un nombre que se atribuye al pragmatismo para distanciar sus elaboraciones de los modos de concepciones que en su tiempo comenzaron a circular diariamente— una máxima lógica, definida como una atracción instintiva por hechos vivos. Sin pretensión alguna de establecer el sentido de todos los signos, reconoce el «desejo de un método capaz de determinar o verdadero sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo».⁷

Se reconoce en la aserción de Peirce, una justificación a la elucidación de Deely (1990, p. 22) de que: «Na verdade, o que está no cerne da semiótica é a constatação de que a totalidade da experiência humana, sem exceção, é uma estrutura interpretativa mediada e sustentada por signos».⁸ Así, se evidencia que, una vez aceptada la aserción, será la experiencia cotidiana la responsable del proceso de entrada del mundo en la mente, de fuera hacia dentro, en un movimiento en que el objeto determina el signo.

6 Una estructura tantas veces soñada y que la semiótica pone por primera vez a nuestro alcance, con tal de que tengamos una comprensión del signo y de sus funcionamientos esenciales lo suficientemente rica como para descartar la posibilidad de aislar la investigación semiótica en el ámbito del lenguaje. (pág. 20).

7 «deseo de un método capaz de determinar el verdadero significado de cualquier concepto, doctrina, proposición, palabra u otro tipo de signo».

8 «En realidad, lo que yace en el corazón de la semiótica es la comprensión de que la totalidad de la experiencia humana, sin excepción, es una estructura interpretativa mediada y sostenida por signos».



Una vez tenida en cuenta la dinámica del signo, es posible reflexionar sobre algunos referenciales de los educadores, pues, dado que se mueven en el campo del lenguaje, la semiótica peirceana puede arrojar luz sobre ellos. Se parte aquí de algunas consideraciones de Barbieri (2012) acerca de algunos teóricos, en las que se pondrá el empeño de hacer breve apunte de cómo la semiótica peirceana coopera para la comprensión y actualización de los mismos.

Creo que vale la pena enfatizar que Peirce anticipa preguntas fundamentales en su tiempo y esto legitima la posibilidad real de dialogar con los avances de la ciencia contemporánea formulados por Morin, Maturana, Varela y otros más.

Edgar Morin (2004) versa sobre la exigencia por el pensamiento reformado, o nuevo pensamiento, que sugiere una reforma paradigmática, que no se baste en la acumulación de verdades. Explicita que va a generar un pensamiento del contexto y del complejo, un pensamiento que conecta y enfrenta la incertidumbre. El paradigma plantea el problema de la institución de conceptos soberanos, que gobiernan bajo la égida del orden, que excluye el desorden y desprecia a la organización nacida del caos.

Se considera necesaria una reforma fundamental, que una dos culturas hasta entonces disociadas: la cultura científica con la cultura humanística. La reforma de la enseñanza debe llevar a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento, y a su vez, debe llevar a la reforma de la enseñanza. De esta manera, se reconocería la fragilidad de la verdad y, también, la complejidad de las cosas humanas, el misterio que el mito comporta y el real multidimensional, dado que un «grande corpo planetário passa a ser tecido e retecido por miríades de intercomunicações, interconexões, interdeterminações, interdependências, inter-retroações não só técnicas, econômicas, informáticas, ideológicas, culturais, mas também biológicas»⁹ (Morin, 1986, p. 330).

Interesante que se considere, sobre la organización del conocimiento, que se involucra en la traducción y reconstrucción de señales, signos y

9 «el gran cuerpo planetario se teje y reteje por miradas de intercomunicaciones, interconexiones, interdeterminaciones, interdependencias, interreacciones no sólo técnicas, económicas, informáticas, ideológicas, culturales, sino también biológicas»



símbolos en ideas, teorías y discursos, algo que la semiótica peirceana sitúa en el proceso de semiosis. El proceso de semiosis puede enriquecer las reflexiones acerca de los indicativos de Morin, respecto al gran desafío de la reforma del pensamiento, que corresponde a la reforma paradigmática, refiriéndose a los cambios en nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

Las tríadas pierceanas cooperan para elaborar el recorrido, situando la posibilidad de reforma en la trama del signo. Por la cuestión paradigmática, se requerirá un campo intelectual abierto, para que la idea nueva surja y se desarrolle en medio del debate teórico. Se considera que la apertura intelectual está marcada por el pluralismo teórico —ideológico o filosófico— y por la tolerancia y el favorecimiento de desviaciones.

La reforma del pensamiento tendría, según Morin (2004), consecuencias existenciales, éticas y cívicas. Esto la hace abarcadora, como proceso signico, de seres humanos pasibles de engaño, pero también de condición de creación, cocreación, recreación y extinción. Aquí cabe reflexionar a partir de la primeridad, la segundidad y la terceridad y lo que a ello se corresponde en términos de estética, ética y lógica.

Humberto Maturana, por su parte, anuncia la educación vinculada al compromiso de formación del joven para ejercer la libertad y la responsabilidad, reconociéndolo como cocreador del mundo que vive y en el que opta por desear o no las consecuencias que resultan de acciones, mediante el ejercicio de la reflexión, esto es, de la libertad, que es el fruto de la opción.

En el caso de Maturana, como se elaboró en Maturana y Varela (2001), parte de la premisa de que un ser vivo se produce a sí mismo, continuamente, a través de la autopoiesis, o que en los sistemas en continuo cambio estructural, la autoorganización se dará como resultado de su dinámica interna conjuntamente con las interacciones desencadenadas por el contexto ambiental, en transformación constante. En ese orden de ideas, considerar que sin el proceso de semiosis no hay autopoiesis instiga al entendimiento de la dinámica que se plantea en las categorías triádicas que abarcan las dimensiones fenomenológicas y lógicas. Dado que Maturana y Varela (2001) proponen la expresión inicial para decir que los cambios que resultan de la interacción entre el ser vivo y el medio

son desencadenados por el agente perturbador y determinadas por la estructura del sistema perturbado, también vale para el medio ambiente: el ser vivo es una fuente de perturbaciones, no de instrucciones.

En la experiencia, se ofrecen a la mente experimentalista condiciones para las elaboraciones intelectuales. Ser y hacer son inseparables, a partir de esta definición peculiar de ser vivo como aquel que se produce a sí mismo de modo continuo, caracterizado como ser autónomo, como unidad autopoietica relacionada con las redes continuas de interacciones —produciendo transformaciones y participando de ellas—, en las cuales realiza y se especifica a sí mismo como producto. En el dominio de la existencia, la autopoiesis explícita lo que es vivo, lo que es vivir, en la experiencia que se forja en el lenguaje, en las relaciones humanas y en el conocimiento, o sea, la propia dinámica de la semiosis, que abarca procesos internos y externos al ser.

El ser humano no es constante. Comprender cómo se cambia y por qué debe ser propio al educador, pues corresponde a la educación entender el curso de ese cambio.

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) concibió que la educación debe volverse al ser humano sin despreciar las condiciones bajo las cuales él viva, pues será su vivencia social la que posibilitará su desarrollo biológico y humano, la que transforme el mundo que vive. En esa solicitud que se hace por la posibilidad de desarrollo y transformación, es posible reconocer el proceso de semiosis, porque Vigotski (2010) propone que la vida se revela como un sistema de creación, de permanente tensión y superación, de constante creación y combinación de nuevas formas de comportamiento, y cada idea, cada movimiento y cada vivencia son una aspiración de crear una nueva realidad, un ímpetu en el sentido de algo nuevo. Consecuentemente, la vida solo se volverá a crear cuando se libere definitivamente de las formas sociales que la mutilan y deforman. Los problemas de la educación resolverán cuando se resuelvan las cuestiones de la vida.

Tomada la proposición a partir de las tríadas apuntadas inicialmente, se tiene la apertura para la complejidad del fenómeno creador expuesto, dado que en ellas la cognición se presenta implicada en los fenómenos de la vida mental. Si un fenómeno de la cultura intelectual pertenece a



la dimensión cognitiva de la experiencia, por abarcar todos los tipos de conciencia, al unir los momentos vividos, pero continuos en el tiempo, tendremos la conciencia no inmediata, sin superposiciones, en una constante interconexión entre la vida, la diversidad y el planeta; es decir, tendremos el signo en una elaboración cognitiva que permita la continuidad del conocimiento.

Molon (2003) sitúa, a partir de Vigotski, la educación bajo el objetivo de adaptación del ser humano en el ambiente en el que vivirá y desarrollará sus acciones, en la relación con el otro, en la viabilidad de construir conocimientos que permiten el desarrollo mental del ser humano. Si las funciones psicológicas inferiores son las que se comparten con los demás animales, serán las funciones psicológicas superiores las que darán al ser humano características humanas de conciencia en la cultura, en el medio que le provee elementos que lo referencian. Esto se hará vía el otro, por el lenguaje que comunica y coopera con la abstracción y organización de los datos recibidos.

Esto representa, para Vigotski (2007) un indicativo de desarrollo mental, lo que un niño es capaz de realizar o resolver por sí mismo. La revelación del desarrollo real del niño y de su desarrollo potencial se dará en dos niveles, entendidos dentro de lo que se conceptualiza como *zona del desarrollo próximo*. De manera que el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental de forma inversa, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental de manera prospectiva.

A partir de la zona de desarrollo próximo es posible saber lo que el niño logra realizar o resolver solo y lo que logra realizar con la ayuda de un adulto, pero no solo. En la primera situación se tiene el desarrollo real y en la segunda, el desarrollo potencial. El avance se da en relación con lo que se revela: no solo lo que ya se domina, sino a dónde se puede llegar cuando lo que era potencial pasa a ser real, y se plantea entonces un nuevo potencial. Se muestran los procesos de desarrollo y de aprendizaje no como procesos coincidentes, sino como indicativo de que todo lo que haga parte de la educación del ser humano debe privilegiar lo que se puede alcanzar y no solo lo que se logra hacer. Y eso debe ser asumido por el adulto o el individuo más experimentado.



De nuevo, se evidencia de manera contundente el proceso de semiosis, pues en ese paso de una situación a la otra se da la generación sígnica, que capacita al cooperar con la explicación, con la resolución o con el entendimiento, que solo es posible en la ininterrumpida creación sígnica propia del ser vivo.

Por otra parte, Jean Piaget (1896-1980) describe las etapas del desarrollo, que relevan procesos de asimilación y acomodación en relación con informaciones del ambiente. Con ello propone que: «O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis superiores até, inclusive, o pensamento científico»¹⁰ (Piaget, 2007, p. 2).

Una mejor comprensión de este proceso podría provenir del llamado a mirar al mundo y verlo —tal cual lo propuso Peirce— como un signo abierto a ser interpretado, incluyendo lo humano y la totalidad de su experiencia. De ahí la importancia de comprender mejor esta estructura interpretativa mediada y sostenida por signos, no solo lógicamente encañados, sino, más bien, como toma de la experiencia en su variedad e interminables combinaciones, que la ponen como punto de partida para nuevo conocimiento.

Piaget (2007) describe las etapas de desarrollo humano y destacamos dos periodos, uno de ellos anterior al lenguaje o la conceptualización representativa —al que denomina *sensoriomotor*—, y otro en el cual el pensamiento conceptualizado traduce las intenciones del acto, así como su mecanismo en tomada de conciencia. La organización del pensamiento lógico es presentada sobre lo biológico, de modo que lo biológico se adapte al medio físico. Será la adquisición del lenguaje la que permita representar la realidad, puesto que esta es un sistema simbólico de representaciones. A ello se le considera como la superación del periodo sensoriomotor, con la cual se abre la posibilidad de adoptar símbolos de la comunidad de

10 «El rasgo característico de la epistemología genética es, por tanto, distinguir las raíces de las distintas variedades de conocimiento desde sus formas más elementales, y acompañar su desarrollo en niveles posteriores, incluido el pensamiento científico»



vivencia, en un movimiento que lleva a la adaptación por lo cognitivo, que construye mentalmente lo que se aplica al medio.

Como expone sucintamente Taille (1992a), las etapas por las que pasa el ser humano en su desarrollo, que fueron descritas por Piaget, se dan en cuatro niveles: sensoriomotor, que comprende del nacimiento hasta los dos años; preoperatorio, de los dos a los siete años; de operaciones concretas, entre los siete y los doce años, aproximadamente; y de operaciones formales, a partir de los doce años, aproximadamente. Al primer nivel, en el que el niño construye su lógica de las acciones y percepciones en esquemas de acciones, le sigue el de la interiorización, que viabiliza efectuar acciones mentalmente, y de ahí se pasa a los dos últimos niveles, en los que se da la «reversibilidad». Así ocurre el desarrollo del equilibrio que permite la adaptación, por medio de los procesos de autorregulación.

Quedan evidenciados como imprescindibles dos conceptos centrales para Piaget (1990): la asimilación y la acomodación. En la primera, las estructuras mentales asimilan informaciones oriundas del medio; en la segunda, esas estructuras se modifican en el contacto físico y social. De no ocurrir la acomodación, permanecerá la moral heterónoma.

Piaget (1994) considera que ni las normas lógicas ni las normas morales son innatas en la conciencia individual. Sin duda, encontramos, incluso antes del lenguaje, todos los elementos de la racionalidad y de la moralidad. Así, la inteligencia sensoriomotora mueve las operaciones de asimilación y de construcción, en las cuales no es difícil encontrar el equivalente funcional de la lógica de las clases y de las relaciones. La lógica no es coextendida a la inteligencia, sino que consiste en el conjunto de las reglas de control que la propia inteligencia usa para dirigirse. El control propio de la inteligencia sensorial-motora es de origen externo: son las cosas mismas que obligan al organismo a seleccionar sus comportamientos, y no a la actividad intelectual inicial que busca activamente lo verdadero. Igualmente, son las personas exteriores las que canalizan los sentimientos elementales del niño, y no estos los que tienden, por sí mismos, a regularizarse del interior.

En esta proposición hay un referente para entender la importancia social de la educación como medio de elaboración lógica, o sea, de los instrumentos que el ser humano lanza mano para su adaptación. Es



importante destacar, además, que para Piaget, como explicita Taille (1992a, 1992b), la mirada que se pone en toda trayectoria propuesta al desarrollo, viene permeada por la perspectiva ética, sin dar cuenta del desarrollo cognitivo del ejercicio pleno de la cooperación que se defiende.

Se puede reconocer que es posible identificar el signo, que se encuentra, como propone Peirce, no como una cosa o un objeto, sino en el entrelazamiento que crea la trama de la experiencia en tiempos y contextos variados. Las posibilidades abiertas, sea vía biológica, sea vía social, se plantean como procesos de semiosis, tanto internos como externos en el desarrollo, donde un signo origina otro de mayor extensión, incesantemente.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), por su parte, plantea la reflexión sobre las aserciones acerca del comportamiento respondedor o comportamiento operante, en una valoración de la comunidad verbal. La práctica científica es resaltada por Skinner (2003) como indispensable para la reflexión sobre el comportamiento humano. Para ello, se basa en el apunte de que la sabiduría del ser humano no se desarrolló en la misma proporción en que se desarrolló el poder del mismo por la vía de los descubrimientos científicos, lo cual, según Skinner, sería un indicativo de que el comportamiento humano debe ser observado objetivamente, a fin de comprenderlo y direccionar las acciones con mayor sensatez.

La formulación científica acerca del comportamiento humano, como la propone Skinner (2003), tiene una extensión inimaginable, que, según él, entra en choque con la doctrina de la libertad personal, por el motivo de no comprenderse que la libertad también se refiere a cuestiones fundamentales del comportamiento humano, reconocido como de gran complejidad. Al respecto, se debe considerar que el control es ejercido cotidianamente, también en la infancia, por la escuela, por la clínica psicológica e, incluso, por propagandistas y escritores; además, la ciencia del comportamiento aumenta el uso de este control de manera eficaz.

Es posible, según Skinner (2003), modelar el comportamiento del ser humano por medio del condicionamiento operante, que consiste en un refuerzo que redundará en respuesta deseada y puede ser retirado para que tal respuesta sea extinguida cuando se desee más, y se caracteriza por los refuerzos positivos y negativos. Entre los reforzadores se destacan, por



ejemplo, el símbolo, el dinero o las notas escolares. También es importante distinguir entre comportamiento voluntario e involuntario, ya que, para Skinner, estos se vinculan al concepto de responsabilidad, que es mutable. Los seres humanos son responsabilizados por sus comportamientos operantes. Dentro de esta perspectiva, hay que destacar que:

Numa análise comportamental, uma pessoa é um organismo, um membro da espécie humana que adquiriu um repertório de comportamento. Ela continua sendo um organismo para o anatomista e para o fisiologista, mas é uma pessoa para aqueles que lhe dão importância ao comportamento. Contingências complexas de reforço criam repertórios complexos e, como vimos diferentes contingências criam diferentes pessoas dentro da mesma pele, das quais as chamadas personalidades múltiplas são apenas uma manifestação extrema. O importante é aquilo que ocorre quando se adquire um repertório. A pessoa que afirma sua liberdade dizendo: «Eu resolvo o que farei a seguir» está falando de liberdade numa situação comum: O *eu* que assim parece ter uma opção é o produto de uma história da qual não está livre e que, de fato, determina o que ele fará agora. (Skinner, 2006, p. 145).¹¹

Son productos del ambiente toda percepción y conocimiento que se derivan de ocurrencias verbales, y Skinner (2006) atribuye a la escucha la adquisición del conocimiento del comportamiento verbal. Al presentarse indagaciones por la comunidad verbal, ocurre un ajuste recíproco concomitante a sí mismo y, consecuentemente, al propio comportamiento. Es la comunidad verbal quien viabiliza que el comportamiento se haga consciente y, consecuentemente, el autoconocimiento a partir de la importancia que el mundo privado del individuo asume para los demás; así se

11 En un análisis conductual, una persona es un organismo, un miembro de la especie humana que ha adquirido un repertorio de conductas. Sigue siendo un organismo para el anatomista y el fisiólogo, pero es una persona para los que dan importancia a su comportamiento. Contingencias complejas de refuerzo crean repertorios complejos y, como hemos visto, diferentes contingencias crean diferentes personas dentro de una misma piel, de las cuales las llamadas personalidades múltiples son solo una manifestación extrema. Lo importante es lo que pasa cuando adquiere un repertorio. La persona que afirma su libertad diciendo: "Yo decido qué hacer", está hablando de la libertad en una situación ordinaria: el yo que así parece tener una elección es el producto de una historia de la que no está libre y que, de hecho, determina lo que hará ahora.



hace importante para él mismo. Esto remite al punto de Peirce respecto a que las cosas se transforman en palabras, y a que si estas no se vinculan al vivir, se hacen estáticas, pero en la dinámica del vivir se revelan, se desvelan y también se velan las cosas, en un proceso recursivo hombre-lenguaje que traduce el real, algo propio del signo.

Skinner (2003) considera que el individuo responde a las respuestas discriminatorias condicionadas de acuerdo con las respuestas verbales forzadas sobre él por la comunidad. Por consiguiente, no se debe ignorar que la respuesta discriminatoria visual es la descripción verbal, que se revela como indicador de la práctica del grupo social de pertenencia, de las condiciones en las que ocurre, como el que lleva a responder de manera convergente a él.

Son marcadas las consideraciones que apuntan a lo que se enuncia inicialmente sobre los signos lingüísticos, al haber sido elegidos por la ciencia como legitimadores del saber, reverberando en la contemporaneidad. Ello nos despierta para reflexionar sobre que el universo lingüístico no sea suficiente para soportar el conocimiento del mundo, dado que las palabras no detienen todo lo que conocemos y sentimos. Sin embargo, es evidente el peso del símbolo en la teoría de Skinner, si consideramos con Peirce el signo abierto que es el ser humano y que los comportamientos y acciones son una profusión signica, no solo el signo verbal. Así, el símbolo se muestra con la fuerza de ley que alberga.

También vale la pena señalar que la subsunción que ocurre en el curso del pensamiento presente coopera para superar algunas elaboraciones que determinan siempre como los opuestos y no consideran las contrapartes de los autores, en general, puestas en oposición tanto por la pedagogía como por la psicología. En Peirce, es posible subsumir los proponentes y revelar cómo todavía es decisivo considerar sus proposiciones, sin que necesariamente se opongan entre ellos.

Consideraciones

No han sido extensos, o incluso profundos, como merecían los teóricos, los apuntes elaborados sobre las teorías que sirven a los educadores cotidianamente. Sin embargo, se mantuvo el fin de mostrar cuán fructífera es la posibilidad de ampliar la comprensión por aquellos que desean



investigar mejor sobre los teóricos que sirven la educación, a partir de una teoría semiótica a ella adecuada, dada la fundamentación de las mismas en el lenguaje.

Tengamos en cuenta que los teóricos señalan la importancia primordial del lenguaje, pero no presentan una teoría del lenguaje, como se encuentra en la semiótica de Peirce, para plantear a los educadores las bases sobre las que sus elucidaciones se pueden encontrar, dado el reconocimiento del lenguaje como fundamental, lanza luz, como pretendíamos, para futuras investigaciones, de forma más amplia y profunda.

La experiencia, que emerge de las categorías peirceanas de la primeiridad, segundidad y terceridad, coloca al ser humano en la dinámica del lenguaje, cuando refleja y pregunta acerca de experiencias y busca explicaciones en la realidad a la cual desea asignar sentido, en una producción de signos, esto es, en un proceso semiótico, que propicia educar y educarse e impregna los apuntes de los teóricos.

Nada escapa a la dinámica del signo, en ella se basan el comportamiento, el desarrollo, el pensamiento, la constitución humana y la capacidad epistemológica; por consiguiente, es preciso tener en cuenta que hay estados transitorios de gran complejidad cambiantes y que empujan las nuevas combinaciones para el mantenimiento de la vida, para la producción de la lógica de vivir ese mundo, producir sentido y significados y comprenderlo en su diversidad, en la semiosis.

Referencias

- Barbieri, M. R. F. (2012). *Educação como um processo semiótico: semiose* [Tesis de doctorado, Universidade Metodista de Piracicaba] https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/09102013_101442_marcia.pdf
- Deely, J. (1990). *Semiótica básica* (Trad. J. C. M. Pinto). Ática.
- Eco, U. (2007). *Tratado geral de semiótica* (A. de P. Danesi y G. C. C. de Souza, trads.). Perspectiva.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2001) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* (H. Mariotti y L. Diskin, trads.). Palas Athena.
- Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Vozes.
- Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (E. Jacobina, trad.; 9.ª ed.). Bertrand Brasil.



- Morin, E. (1986). *Para sair do século XX*. V. A. Harvey, trad.). Nova Fronteira.
- Peirce, C. S. (2005). *Semiótica* (J. T. Coelho Neto, trad.). Perspectiva.
- Peirce, C. S. (1975) *Semiótica e filosofia*. (O. Silveira da Mota y L. Hegenberg, trads.). Cultrix.
- Peirce, C. S. (1974). Escritos coligidos. En *Os pensadores* (vol. 36; A. M. D'Oliveira y S. Pomerangblum). Abril.
- Piaget, J. (2007). *Epistemología genética* Á. Cabral, trad.; 3.ª ed.). Martins Fontes.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, trad.). Summus.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* (I. Braga, trad.). Livros Horizonte.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.
- Santaella, L. (1996). *Produção de linguagem e ideologia*. Cortez.
- Skinner, B. B. (2006). *Sobre o behaviorismo* (M. da P. Villalobos, trad.; 10.ª ed.). Cultrix.
- Skinner, B. B. (2003). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov y R. Azzi, trads.; 11.ª ed.). Martins Fontes.
- Taille, Y. de La. (1992a). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. En Y. de La Taille, M. K. De Oliveira y H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (cap. 1). Summus.
- Taille, Y. de La. (1992b). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. En Y. de La Taille, M. K. De Oliveira y H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (cap. 4). Summus.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, trad.). WMF Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto, L. S. Menna Barreto y S. C. Afeche, trads.). Martins Fontes.

La significación en el aula: análisis de un corpus de cine colombiano

Rosmary Murcia Parra 

rmurciaparr@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Introducción

En el marco del estudio semiótico, se ha dimensionado la explicación de las unidades de sentido y significación para interpretar el universo en el aula. Se ha querido correlacionar unidades abstractas del lenguaje y sus múltiples interconexiones simbólicas que se desenvuelven en el interior de una sociedad. Un primer referente es Saussure (1945), que introduce la noción de signo lingüístico, en la caracterización dual de lengua y habla, junto con dominios abstractos de significado y significante, como resultado de procesos psíquicos por el individuo. Es pertinente resaltar que existe un proceso de codificación en el ser humano para atribuir sentido, de lo cual se desprende la pregunta: ¿Es posible fortalecer procesos de significación?, ¿cómo se daría dicho fortalecimiento?

De tal manera que la forma en que se debe comprender cómo opera el signo dentro del proceso de la significación debe ser desde el plano expresivo del lenguaje. Una primera definición, la de Rossi (1969), se refiere al signo como la «teoría de las significaciones», tomada de Husserl. Para otros autores, la significación no difiere conceptualmente con el término *representación*, entendido, según el *Diccionario de la lengua española*, como acción y efecto de «hacer presente una cosa con palabras o figuras que la imaginación retiene» (Real Academia Española [RAE], 2021). Por otro lado, para la psicología (Bruner, 1991), la significación es un proceso que se realiza en la mente del individuo para la consolidación del mismo y su relación en los encuentros con el universo; una cosa es la información que se recibe del mundo, como una codificación de diccionario, o sea



de almacenamiento y recuperación (entrada y salida), y otra cosa es la unidad de significado que se le asigna a dicha información, ya que esta se enriquece desde experiencias culturales e individuales.

Por otra parte, desde una teoría de los lenguajes y las ciencias de la comunicación, Jenaro Talens (1999) expone que la configuración de sentido deviene necesariamente de un proceso comunicativo que responde a conexiones significativas profundas, que permea la función interpretativa que se fortalece en unidades artísticas, como el cine, la narración, la poesía, y el teatro. Es importante destacar que las competencias de significación o lectura simbólica se apoyan en los códigos cinematográficos para la codificación y atribución de significados, dentro del posicionamiento y calidad del cine. De ahí que se determine el cine como una herramienta que fortalece procesos de significado.

Ahora bien, ¿existe un método de enseñanza para el fortalecimiento de la significación en el individuo? El objetivo central de esta investigación es posicionar al cine como una herramienta pedagógica que contribuya al fortalecimiento de los procesos de significación, a través del análisis de un corpus de cine colombiano. El trabajo da cuenta de este objetivo, por medio de la implementación de un esquema de análisis semiótico de producciones cinematográficas, que será desarrollado en cinco sesiones de cine foros formativos, mediante la metodología participación y acción, debidamente registradas, para la identificación de su alcance. Este estudio se inserta en el espacio teórico del semiólogo Christian Metz, en quien se condensa la discusión teórica de la significación que se vale de los planteamientos cinematográficos para su comprensión.

La significación en el análisis de audiovisuales

Dentro de las competencias de lectura simbólica, la significación, según Metz (2002, p. 115), permite comprender los dispositivos de convencionalización, en virtud de los cuales los individuos atribuyen a los objetos y entidades, un significado específico. De tal manera que se construye un acervo simbólico que nace y crece al interior de una cultura, la cual se configura en unidad de identidad y delimita el concepto de realidad. En el engranaje de conocimientos en la educación, se hace imprescindible



retomar la formación del proceso de la construcción de significado y fortalecer la competencia simbólica.

Se pretende, en esta investigación, recurrir a unidades lingüísticas y aplicarlas en el análisis del código de los audiovisuales, en este caso, un corpus de cine colombiano. Desde la teoría semiótica, se ha identificado que existe un universo icónico que coexiste con su objeto, que lo hace comunicable e interpretable, es por ello por lo que el lenguaje cinematográfico se presenta como una excusa para permitir el nacimiento de relaciones significantes —como las imágenes, los sonidos y, en general, los signos— y que estas se articulen con el análisis de contenido-forma y con la teoría semiótica. De ahí que el cine sea una herramienta que involucra la integración de dichos códigos y provee un análisis profundo *connotativo* (implícito). Asimismo, es posible dilucidar una metodología pedagógica/transversal en el aula y, con ello, fortalecer la lectura de significación, para trascender a otros niveles de análisis del cine.

De manera que el tipo de semiosis que involucra procesos cognitivos asociados con elementos propios de la realidad y el pensamiento simbólico *abstracto*, desde los aportes de Saussure hasta la actualidad, se presenta en un escenario cultural, es decir, dicho procedimiento requiere de la intervención de un tercero que revele las generalidades del entorno. Por ello, esta investigación se enfoca en los procesos de construcción de sentido, donde la lectura simbólica pueda emplearse para la selectividad de mensajes, códigos cinematográficos, que apoyen procesos de posicionamiento y calidad de contenidos del cine.

Por otro lado, se ha mencionado la importancia de llevar la formación semiótica al aula, donde el cineforo formativo constituye un escenario de discusión y fortalecimiento de la competencia, una herramienta que permite identificar los niveles de competencia semiótica que poseen los estudiantes a la hora de ver y analizar cine. Así, el cineforo es un recurso de gran valor para la consolidación del aprendizaje sobre el lenguaje cinematográfico:

Es posible realizar ciclos de cineforos en torno a temas o preocupaciones cercanos al contexto de vida de los estudiantes, o bien seleccionar contenidos extraídos del currículo educativo, o incluso de la realidad



inmediata y proponer un viaje cinematográfico por el lado más salvaje, disparatado y fantástico. (Soriano et al., pp. 37-38).

El cineforo formativo es, por tanto, un recurso que tiene correspondencia con el público al cual está dirigido y las necesidades temáticas que se quiera fortalecer o desarrollar. Por ello, es importante establecer una intención formativa que determine el propósito del audiovisual.

¿Cómo leer cine colombiano?

A partir de los estudios semióticos de Jean Mitry, Albert Laffay, André Bazin, entre otros teóricos del cine, Metz (2002, p. 30) presenta distintos niveles para realizar una lectura del cine. Uno de dichos niveles corresponde a la enunciación y al análisis de los planos, también desde la construcción de escenas o las secuencias del montaje, así como la dimensión psicológica, fisiológica y sociológica del mundo de los personajes.

Se identifican en el filme las imágenes que se organizan según la construcción lógica/narrativa y, desde allí, se convierten en lo que él denominó «sintagma»: una cadena de significantes de dicha secuencia lógica, de modo que la cualidad estética, en este caso, es lenguaje:

La importancia del cine proviene precisamente de que nos sugiere con insistencia la idea de un tipo de lenguaje. Un lenguaje que incluye reproducciones fragmentarias de lo real, y que, a su vez, se incluye en el esfuerzo creador del arte. (Metz, 2002, p. 22)

Ello se define desde el estudio de las significaciones, que se enmarca en el plano de las abstracciones que se realizan y que presentan las imágenes. Este ámbito de las significaciones está dispuesto a estudiarse con métodos inspirados en el campo de la lingüística.

Ahora bien, desde esta perspectiva de las significaciones, se ha introducido lo que Metz (2002) denomina «constitutivos del segundo sentido», donde «el cine se asemeja a la poesía en que añade un segundo grado de significación» (p. 23), el cual estará cargado por el equivalente semiológico, o sea, como sistema de denotación-connotación (Hjelmslev). Según afirma Metz: «El sentido literal de las imágenes hace las veces de instancia denotada, el arte del filme de instancia connotada» (p. 24); aquí



se desarrolla la teoría de Mitry, al considerar la imagen como un signo, primero, de lo que reproduce y segundo, al ser sustituto de un objeto.

Por otro lado, el proceso de significación en su mínima expresión se presenta como la organización de unidades significantes (convencionalizadas) del mundo, involucra procesos de pensamiento simbólico. De allí que se entienda que el lenguaje requiere un entrenamiento para su adquisición, lo que desde la teoría del desarrollo se explica como «experiencias asimiladoras» que, según Piaget (1959), se hacen visibles en el acercamiento a la realidad y es posible mediante el juego: «El juego simbólico plantea, en efecto, la cuestión de pensamiento simbólico en general, por oposición al pensamiento racional, cuyo instrumento es el signo» (p. 232). El juego permite la comprensión de fenómenos y estímulos reales que, mediante la conceptualización, generan imágenes de los preceptos o referentes de las ideas que configuran la lógica del mundo.

Finalmente, se pretende materializar la semiosis en el escenario educativo por medio del análisis de producciones colombianas, desde el mismo reconocimiento de la evolución del cine colombiano (basados en los aportes de la Fundación Patrimonio Filmico Colombiano) que es respuesta a una convergencia histórica, política y social, donde se interpretan las dinámicas estéticas, narrativas, secuenciales, discursivas, culturales, entre otras, que se han originado a lo largo de la historia global de Colombia. Ello da cuenta de las relaciones de significado vislumbradas en un producto significativo: el cine nacional. Reconocer el cine colombiano permite un reconocimiento de nuestra historia y nos posiciona dentro de la misma. En tal sentido, será de vital importancia enlazar las relaciones subyacentes de las producciones con un aspecto cercano, para interpretar el referente existente.

Fortalecimiento de la lectura simbólica

Para cumplir el objetivo de fortalecer la competencia simbólica en un escenario educativo, se traza una ruta metodológica por etapas de intervención. En este estudio, se plantean cinco sesiones de cineforos formativos, basados en la documentación de la evolución del cine en Colombia. La Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano (s.f) fue la entidad que proveyó el corpus y la información de dichos momentos, a partir de catorce



capítulos donde se expone el nacimiento, desarrollo y consolidación del cine nacional. Así pues, se brinda en cada sesión herramientas teóricas-prácticas para el análisis de un corpus de cine colombiano. El punto de partida es la fase diagnóstica, es decir, la proyección de la película y la determinación del nivel de análisis semiótico que realizan los estudiantes y sus referentes sobre el mismo.

Por otro lado, de acuerdo con el diagnóstico, se implementan unidades de análisis que serán los referentes de lectura de significación. A continuación, se mencionan cuatro producciones colombianas seleccionadas para tal fin y el nivel de análisis que se propone para la discusión:

- Primera intervención: *Colombia victoriosa* (1933): relación histórica y cinematográfica
- Segunda intervención: *Cóndores no entierran todos los días* (1984): secuencialidad narrativa, técnica (planos y ángulos) y relación histórica/política.
- Tercera intervención: *Como el gato y el ratón* (2002): discurso de los personajes y estética de la película (música y escenarios)
- Cuarta intervención: *La cerca* (2004): relación política e histórica y elementos simbólicos presentes.

Para lo anterior, se han trazado categorías de análisis *denotadas* para aquello que es explícito en el audiovisual y *connotadas* para el nivel implícito al que pretende llegar el análisis.

Resultados

De las primeras sesiones, se obtuvo el diagnóstico de la lectura de significación y se implementó el modelo de análisis (aplicado desde las unidades básicas de lectura). Se pudo visibilizar que la mayoría de estudiantes no se acercan a producciones cinematográficas colombianas porque piensan que carecen de contenido. Asimismo, se observó que los estudiantes son escépticos frente al uso de producciones cinematográficas colombianas en distintos ambientes educativos.

En las mencionadas sesiones, mediante la implementación del recurso de análisis del texto fílmico, fue posible verificar los alcances obtenidos de la herramienta, porque se evidenció que los estudiantes iban fortaleciendo



la competencia de lectura simbólica desde un nivel profundo, es decir, que trascendía de los elementos superficiales de la producción a un lenguaje argumentativo desde la lectura de significación. Se ha tomado el cine como un texto de lectura; este posee un lenguaje o un código que puede ser leído y decodificado, se puede constituir como unidad narrativa. Por tanto, se puede hablar de procesos de lectura de significación en una producción cinematográfica cuando se identifican estructuras mínimas y complejas que constituyen sentido en los estudiantes. Ello, mediante a tres ejes lingüísticos: la sintaxis, la semántica y la pragmática, bajo las categorías denotativas y connotativas del filme.

Conclusiones

En conclusión, el cineforo formativo será un recurso pertinente en un espacio académico, siempre y cuando, el grupo orientador tenga una finalidad formativa establecida, ya que se busca que el espectador apropie y signifique conocimientos para su formación integral. El lenguaje cinematográfico se enmarca en el plano de los significantes y se concibe como «un conjunto de configuraciones reconocibles, una significación de origen extracinematográfico, cuando aparece en un filme, se toma con frecuencia como un hecho de sustancia pura» (Metz, p. 120). Ello quiere decir que la imagen despliega sus significaciones propias de denotación y connotación; existe, en general, un estudio sistemático de las mismas con una carga cultural-social que se convencionaliza al momento de entender dichas unidades dentro de la imagen.

La significación es el producto de un conjunto de hechos en los cuales la imagen se articula con la idea. El producto filmico se configura como un signo ajustado por el lenguaje, puesto que la imagen simboliza todo el entorno inmediato y es un producto (bajo alguna forma de representación) que expresa y, por ende, significa. Es, entonces, una transposición mental que implica procesos *complejos* de pensamiento que se encuadran en la impresión filmica. Mitry toma las conceptualizaciones de Saussure, en tanto que aborda la dicotomía de significado y significante y sitúa al cine en el plano del lenguaje más que en el de la lengua, y, desde allí, manifiesta que la significación involucra procesos abstractos que anteceden a las manifestaciones del pensamiento.



Referencias

- Fundación Patrimonio Filmico Colombiano. (s.f). *Historia del cine colombiano*.
<http://www.patrimoniofilmico.org.co/anterior/noticias/173.htm>
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1968- 1972)*. Paidós.
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México: F.C.E
- Soriano, A., Perdomo, W. y Sánchez, L. (2014). *Alfabetización en el medio cine: el discurso audiovisual en el aula* (Proyecto de investigación). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Talens, J., Romera, J., Tordera, A. y Henández, V. (1999). *Elementos para una semiótica del texto artístico (poesía, narrativa, teatro, cine)*. Anzos.
- Real Academia Española. (2021). Representar. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/representar>
- Reyes, G. (1994). *Pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Montesinos.
- Rossi, A. (1969). *Lenguaje y significado*. Siglo XXI.

La construcción del mensaje lingüístico: una estrategia semiótica de las organizaciones

John Jairo Aguirre Londoño
mcsilva@universidadean.edu.co
Universidad Ean

María Clemencia Silva Agudelo 
mcsilva@universidadean.edu.co
Universidad Ean

Introducción

El estudio de la semiótica en el ámbito de las organizaciones ha cobrado cada vez más importancia debido a la necesidad que existe en la empresa de usar conscientemente los signos para la consecución de sus objetivos comerciales. Este capítulo pretende analizar —a la luz de la teoría de Roland Barthes (1986) sobre la imagen retórica— cómo el texto lingüístico es definitivo en la construcción de los lemas publicitarios, las marcas y demás mensajes dentro de una organización.

Las reflexiones aquí mencionadas surgen de las necesidades particulares del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad Ean, que incluye en su plan de estudios la asignatura Semiótica Organizacional y, a través de las experiencias de aula, pondera el conocimiento de herramientas gramaticales para crear y consolidar los mensajes lingüísticos de las empresas.

Motivación inicial

Desde hace varios años la Universidad Ean, en su Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, viene trabajando con algunos de sus profesores un tema que en principio parecía, según algunos pares académicos, demasiado atrevido, por tratarse de un ámbito en el que la semiótica aún no había hecho exploraciones significativas. Se trata del campo al que, de aquí en adelante, llamaremos *organizacional*. Y cuando nos refiramos a este término, estaremos haciendo alusión al contexto empresarial, en el que caben tantas expresiones como realidades sean exigidas por este referente.



Los diferentes sílabos que han sustentado teóricamente el desarrollo de las clases a lo largo de estos años han tenido como elementos comunes: el abordaje de una primera parte relacionada con una introducción sobre los orígenes de la *semiótica* y las diferencias y similitudes con su término homónimo *semiología*. Para ello, se habla de las dos escuelas, la norteamericana a la cabeza de Peirce y la europea con Saussure como máximo representante. Se hace una aproximación a las funciones y funcionamientos del signo, desde lo planteado por el maestro Klinkenberg (2006), entendido este como sustituto, como huella de un código y como instrumento de estructuración del universo. Luego se describe la importancia de la comunicación y la significación, también a la luz del tercer capítulo del libro *Manual de semiótica general* del maestro belga. Enseguida, se repasa el concepto de *signo* y las clases que existen de acuerdo con la tipología clásica de Peirce y el concepto de *código* y sus clases según lo expuesto por Pierre Guiraud en su libro *La semiología*.

Ya en la segunda parte del curso, los conceptos que se estudian se inscriben especialmente en la empresa, y allí que aparece uno que se vuelve nuclear, el de *branding corporativo*. Con este, se dilucida todo lo concerniente a la identidad e imagen corporativa, a la reputación y el posicionamiento de las organizaciones. Se escudriña también un texto que es fundamental para hacer el empalme entre la primera y la segunda parte del curso, un documento revelador de Roland Barthes, titulado *Retórica de la imagen* (1986). En él se advierte sobre la existencia de tres mensajes: el lingüístico o primer mensaje, el segundo mensaje o imagen connotada y el tercer mensaje o imagen denotada. Es el primero de ellos el que nos acapara la atención en este trabajo y el que intentaremos escudriñar con minucia para poder comprender un poco más sobre su constitución en el contexto de las organizaciones.

Todo lo anterior, a modo de bosquejo, es lo que sustenta nuestra propuesta con el curso que orientamos a estudiantes de Lenguas Modernas en la Universidad Ean. Y de esta experiencia salieron algunos productos como el artículo *El papel de la semiótica en las organizaciones: una aproximación al concepto de semiótica organizacional*, de los también profesores de la Universidad Juana Alejandra López y Javier Ramón Llanos, publicado en 2011. Uno de los argumentos que más emplean los compañeros para



defender su tesis es que «toda experiencia humana es una experiencia signica» (p. 95). De allí en adelante, revitalizan su idea con la mención de que: «Este carácter germinal del signo en la configuración de la experiencia humana del mundo, también se extiende al ámbito organizacional» (López y Llanos, 2011, p. 95).

Sin embargo, es necesario volver sobre la polémica que en algún momento hemos sorteado debido a que el concepto de *semiótica organizacional* no ha sido apreciado por algunos colegas (en diferentes congresos) como el más apropiado; hoy ya entendemos que el no hacerlo sería también un error, pues recientemente la bibliografía que ha aparecido sobre este tema ha dejado de ser incipiente. Así, cabe mencionar, que si en el libro *Manual de semiótica general* del maestro Klinkenberg no se hace mención alguna en su listado de temas y referencias (consignado en la parte final del texto) al campo organizacional, y lo más cercano que se trata en su apartado de «Semióticas particulares» es el tema de la comunicación de masas, y dentro de esta la comunicación publicitaria y la semiótica del *marketing* (p. 411), en este momento, eso ha cambiado. La inquietud de otros por los estudios que conecten la semiótica con el campo organizacional ha llevado, por ejemplo, a que encontremos documentos fundacionales como el artículo publicado en el 2005 por María Fernanda Zúñiga y Gustavo Garduño, profesores e investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, quienes decidieron aprovechar la teoría sobre semiótica cultural del maestro ruso Yuri Lotman y encontrar puntos de conexión con la organización como cultura. En dicho trabajo, titulado precisamente *La semiótica de Lotman en la caracterización conceptual y metodológica de la organización como cultura*, los autores mexicanos dimensionan las organizaciones empresariales como sistemas modelizantes «susceptibles de un abordaje semiótico» (2005, p. 217). Pero son más claros aun cuando aclaran con respecto a la empresa:

En el caso que ocupa al presente ensayo, la empresa —como marco de interacción diferenciado de un todo— es un campo o ámbito de semiosis con necesidades productivas propias —un texto— en el que esquemas formales de acción, niveles de autoridad y racionalidades múltiples del personal que labora en ella generan niveles de realidad, conflicto, cambio y permanencia. (Zúñiga y Garduño, 2005. p. 227).



Otro texto revelador es el de Carlos Federico González Pérez titulado: *Semiótica y organizaciones* (2016). Este, que fue en un comienzo su tesis de doctorado, se convirtió en un excelente libro con el que se logra aplicar el modelo de Peirce a una organización específica; en este caso, un museo de la ciudad de La Plata en Argentina. Importa demasiado cómo se puede aprovechar dicho modelo, y para ello, González (2016) considera que el modelo triádico de Peirce puede analizar cualquier elemento constitutivo de la organización siempre y cuando se relacione con sus dinámicas comunicativas, y por ello cumpla con las condiciones que exige el signo. Tanto iconos como índices y símbolos pueden hacer parte de este análisis.

Comprendemos que la semiótica ya ha hecho su aparición con bastante fuerza en el campo empresarial porque las características de estos micromundos que surgen en dicho contexto pueden cumplir perfectamente con las mínimas condiciones para que sus signos sean estudiados. Esto puede ahorrarnos cierta preocupación para lo que nos proponemos en este trabajo, que es demostrar cómo desde la teoría de Roland Barthes (1986) sobre la retórica de la imagen, el componente lingüístico es definitivo en la consolidación de los mensajes que emite una organización. Para ello, nos apoyaremos constantemente en ejemplos de empresas colombianas (o que operan en Colombia), y de ellas aprovecharemos principalmente sus lemas para comprender (a modo de análisis discursivo) qué está sucediendo con sus mensajes, desde una perspectiva gramatical. Más adelante, ambientaremos también lo hecho por algunos estudiantes en sus trabajos finales de la asignatura Semiótica Organizacional en la Universidad Ean, para develar su aprendizaje por medio de sus productos.

Entre lo lingüístico y lo semiótico

La semiótica es definida por el *Diccionario de la lengua española*, en una de sus acepciones, como «el estudio de los signos en la vida social» (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], 2021). Esto nos remite de inmediato a la voz del maestro Saussure en su *Curso de lingüística general* (1985), cuando intenta justificar el nacimiento de la semiología y, de paso, argumentar su vínculo con la ciencia de los signos lingüísticos, pues es precisamente el código verbal uno más de los que constituyen el amplio universo de la semiología



y, sin duda alguna, es el más importante de todos. Sin embargo, para algunos semiólogos es preferible zanjar una diferencia respetuosa entre la lingüística y la semiótica, a expensas de no confundir sus campos y objetos de estudio. Frente a esto, nosotros entendemos la lingüística como parte de la semiótica y citamos al maestro ginebrino:

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas y, por tanto, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de urbanidad, a las señales militares, etc. Solo que es el más importante de esos sistemas (Saussure, 1985. p. 29).

Vale la pena entender que este código lingüístico es el más importante, porque es en el que más tiempo y laboriosidad ha invertido el hombre. Para llegar a los productos que hoy en día tienen a su alcance la mayoría de culturas que gozan o no de una lengua con escritura, fueron necesarios miles de años para la constitución de sus códigos lingüísticos y paralingüísticos. Y la jerarquía no se perderá nunca, tal y como lo manifiesta el maestro Víctor Miguel Niño en su texto *Semiótica y lingüística aplicadas al español*, el lenguaje verbal o articulado «constituye el más importante y el más perfecto de todos los códigos que manejan los hombres, y al cual toman como referencia, dentro del proceso de semiosis» (2004, p. 57).

Lo aseverado por el maestro Niño tiene su asidero en la teoría de Pierre Guiraud, quien considera que, aparte del código lingüístico, existe un código extralingüístico y uno paralingüístico, en donde se ancla precisamente la escritura. Dentro de este último, dice Guiraud (2006), existen los relevos del lenguaje, en donde tienen cabida los diferentes alfabetos. Justifica su denominación porque: «su función consiste en reemplazar al lenguaje articulado toda vez que su utilización esté sometida a constricciones temporales y espaciales» (Guiraud, 2006, p. 63).

Nada diferente nos dice todo lo anterior a destacar la importancia del lenguaje en los procesos de semiosis del hombre. Y el lenguaje se vuelve a entender como el componente articulado y objeto de estudio de la lingüística, tal y como lo concibió el maestro Saussure. Por eso, Gadamer dice: «la experiencia del mundo está constituida lingüísticamente» (como se citó en López y Llanos, 2011. p. 95).



Lo que intentamos de aquí en adelante es poner a nuestro servicio la ciencia lingüística, para respaldar nuestras exploraciones. Todo esto surge por la necesidad (apenas normal), de trabajar el componente gramatical con los estudiantes de lenguas modernas que están bajo nuestra tutoría. Por eso, en lo que se refiere precisamente a la importancia de la lingüística dentro de la semiótica, rescatamos nuevamente la voz del maestro Klinkenberg (2006), que en el capítulo IV de su libro *Manual de semiótica general*, titulado «*La descripción semiótica*», describe las gramáticas con sus componentes y la importancia de estas en la caracterización de todo lenguaje. Por ejemplo, afirma: «Será útil partir de la semiótica (gramática b) mejor estudiada hasta ahora: la lingüística» (p. 121). Más adelante, agrega que la gramática ha permitido un amplio número de obras y las descripciones más precisas de la lengua, y anticipa sus componentes constitutivos (fonológico, léxico, sintáctico y pragmático) para conseguirlo.

Si tenemos a nuestra disposición el uso de herramientas variadas que nos suministra la lingüística, no es incoherente conectarlo con lo que expone Barthes (1986), en *Retórica de la imagen*, especialmente en lo que concierne al mensaje lingüístico. No sobra aclarar que nuestra cátedra en la Universidad no está orientada hacia la publicidad, pero en lo posible tratamos de sacar el mejor provecho de documentos como este, que exponen directamente el aprovechamiento de un componente con el que sí sentimos tener fortalezas como lo es la lingüística. Al respecto, Barthes (1986) asevera que en las comunicaciones de masas es indiscutible que el mensaje lingüístico aparezca en todas las imágenes tipo leyenda, libro, título, etc. Por ello más que destacar una civilización de la imagen lo es pero de la escritura y la palabra.

Lo anterior nos planteó muchos interrogantes, y a la vez algunas respuestas, sobre la importancia de concentrar nuestros esfuerzos (por lo menos en la primera parte del curso) en el reconocimiento de elementos de lingüística que se trabajan en otras unidades de estudio de la carrera, como *Fundamentos de Lingüística y Lengua y Redacción Española*, en los que el componente gramatical en lengua materna es bastante significativo. Por eso volvíamos a revisar los niveles de la lengua y a entender que tanto el fonético, como el morfológico, el sintáctico y el semántico se nos



presentaban como una muy buena oportunidad para aprovecharlos en este tema de semiótica organizacional.

Nos referiremos entonces a las constantes que, a nivel morfosintáctico, son recurrentes en la construcción de los lemas publicitarios de estas organizaciones, y que en la mayoría de los casos son de fácil recordación por parte de los clientes o consumidores de los productos publicitados (Ortega et al., 2006). No se desconoce, claro está, que la repetición por los diferentes medios (radiales, televisivos, virtuales o impresos) genera estrategias contundentes de recordación (Glowicka, 2003) y que de ello pueden dar cuenta, con mayor responsabilidad, disciplinas como la programación neurolingüística. Aquí solo pretendemos demostrar, semióticamente y con el apoyo de la lingüística, cómo la constitución de los lemas emplea herramientas gramaticales recurrentes que, con seguridad, coadyuvan en la construcción de los mensajes lingüísticos que emite una organización.

Conceptos traídos desde la lingüística y señalados por la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2010) como sujeto, predicado, complementos, categoría gramatical, etc., serán esenciales para explicar los fenómenos que se presentan con más regularidad en las frases u oraciones que constituyen los lemas publicitarios y otros mensajes, y que hacen parte de los mensajes lingüísticos de las empresas escogidas.

Se presenta ahora una cuestión terminológica con respecto a los lemas. Muchos autores, especialmente en España, aún utilizan el concepto «eslogan», aunque es también aceptado por la RAE, el de «lema publicitario». Este último es el término que se usa en este trabajo para esas frases cortas, e incluso palabras, que sirven para destacar la marca comercial. No sobra, tal y como lo enseñan Boyce y Arens (como se citaron en Ortega, 2006), entender que el lema era una vociferación hecha en pleno combate por guerreros en la antigua Escocia, para incitar a la batalla a los miembros de un clan. Con el tiempo, este instrumento de naturaleza lingüística ha sido aprovechado con fines especialmente comerciales, por lo que el análisis que se hace de él, nos entrega una información fundamental sobre su función actual en el campo comercial.

En este proyecto, el análisis se concentró especialmente en el nivel morfosintáctico de los lemas, teniendo en cuenta que Víctor Miguel Niño, en el capítulo séptimo de su libro *Semiótica y lingüística aplicadas al español*,



resalta la importancia de la oración dentro de un trabajo de análisis lingüístico: «Aunque la oración no es, de por sí, la mínima unidad del habla, sí se evidencia la necesidad de seguir considerándola como la unidad básica de la organización gramatical de los enunciados y como expresión de la proposición» (Niño, 2004, p. 197).

Aquí, desde luego, la oración es la base fundamental del análisis, porque los lemas publicitarios de las empresas trabajadas responden en gran medida a esquemas oracionales que admiten la gramática, es decir, aquellos en los que aparecen tanto un sujeto como un predicado. Y así lo referencian los más importantes gramáticos de nuestra lengua: «Las oraciones son unidades mínimas de predicación, es decir, segmentos que ponen en relación un sujeto con un predicado. Este puede ser verbal o no serlo» (RAE y ASALE, 2010, p. 17). Es también oportuno citar a Helena Beristáin (2003), quien en su *Gramática estructural de la lengua española* señala: «Los signos se asocian conforme a dos modos de actividad mental: la relación sintagmática y la relación paradigmática» (p. 49). En la primera se conforman sintagmas o cadenas horizontales de palabras a partir de frases u oraciones. Por ejemplo, una oración puede ser: *Las flores tienen variados colores*, mientras que una frase sería: *La primavera más hermosa*. En cuanto a las relaciones paradigmáticas, se pueden entender también, según Saussure (1985), como asociativas, por estar hechas de asociaciones mentales que se corresponden con elementos susceptibles de alguna evocación particular. Para ejemplificar, solo pensemos en la palabra «marciano»; podría traernos por asociación la palabra «extraterrestre», pero también dicha asociación es factible de darse por algún sonido o grupo de sonidos que se parezcan. Por ejemplo, al decir la palabra «titán», tal vez traiga a colación otras como «capitán», o «sultán». Y aquí podemos conectar con el concepto fonético que trabaja Barthes en su artículo *Retórica de la imagen* cuando dice que la asonancia se puede convertir en un significado suplementario (Barthes, 1986).

Volviendo solo a lo sintagmático, se hace esencial explicar la diferencia que Beristáin establece entre los dos sintagmas que quiere explicar. Se puede advertir que mientras en la frase la construcción carece de un verbo conjugado, en la oración ocurre todo lo contrario, pues allí sí aparece la conjugación. Además, aclara que la oración consta (como ya lo



advertíamos) de sujeto y predicado, y la frase carece de estos dos aspectos sintácticos que corresponden, en su orden, a «aquello de que se habla y lo que se dice del sujeto» (Beristáin 2003, p. 63).

Para ponderar un análisis como el propuesto aquí, se hace imprescindible, además, reconocer las clases de predicados que tiene nuestra lengua, es decir, los verbales y los nominales; los mismos que en su orden permiten la construcción de oraciones predicativas y atributivas. El verbo, la categoría gramatical más importante porque solo puede en su forma conjugada constituir oración, está marcado por su naturaleza morfológica como un morfema libre léxico (Yule, 2004) y es relevante en la estructuración sintáctica, debido a una clasificación amplia que lo estipula como predicativo, auxiliar o copulativo. Cabe mencionar que los predicativos admiten en su interior verbos transitivos, intransitivos y pronominales.

A lo largo del análisis semiótico de los lemas publicitarios, hecho desde una perspectiva lingüística, serán muchos más los conceptos gramaticales que aparecerán y que paulatinamente se irán desglosando de manera sucinta para el entendimiento de los resultados.

Rutas similares a las de este trabajo

Es fácil encontrar investigaciones relacionadas con el estudio del lema publicitario o eslogan, porque es sin duda un mecanismo o herramienta verbal que se ha aprovechado con muchos fines, en especial el que tiene que ver con la persuasión. Es innegable que quienes piensan en su construcción o diseño buscan ante todo convencer, mediante su uso, a un grupo amplio de personas. Por eso, sin desconocer que su campo inmediato de desenvolvimiento es la publicidad, sus antecedentes lingüísticos se deben buscar con precisión, en los anales de la retórica. Algunos de los trabajos encontrados y seleccionados para este apartado se relacionan con sectores como el turismo español, la política (en dos países latinoamericanos) y la publicidad de la prensa española.

En la Universidad de Murcia (España) fue publicado en 2006 un artículo sobre la investigación titulada: *El eslogan en el sector turístico español*. En dicho artículo, Enrique Ortega, Patricia Mora y Lilian Rauld, profesores de la Universidad Complutense de Madrid, nos llevan a través



de un análisis de contenido, después de un escrutinio riguroso de 403 lemas emparentados con empresas del sector turístico en España.

El trabajo de Ortega et al. (2006), plausible por demás, muestra aspectos tan significativos como que la mayoría de los lemas estudiados tienen la posición de la marca fuera del propio eslogan, lo que devela gran falta de creatividad en sus creadores. El estudio permitió, asimismo, hacer una clasificación de agentes turísticos en España que incluso va desde los que diseñan lemas en lengua española hasta aquellos que lo hacen en lengua inglesa, sin importar que su lugar de acción y propaganda sea el propio país ibérico. Otro dato bastante llamativo es el que nos proporcionan los autores con respecto al número de palabras más empleado en la construcción de los lemas, que fue de cuatro a seis, con un segundo lugar para aquellos que usan entre una y tres palabras. Por último, en el estudio se observó un uso poco común de dobles eslóganes para una sola marca, lo que los autores consideran como «la ruptura de una regla tradicional de la comunicación» en este contexto particular.

Por otra parte, se encontraron dos investigaciones en las que se relacionan los eslóganes con el ámbito político. En la primera, Helcimara de Souza (2009), de la Universidad Federal de Minas Gerais, estudia la influencia de los lemas en las campañas para la alcaldía de la ciudad brasileña de San Salvador de Bahía. Su propósito es, después de conocer los resultados, tratar de entender cómo las estrategias retóricas utilizadas en los eslóganes influyeron de manera determinante en dichas elecciones. Entre los hallazgos preponderantes de este estudio (fundamentales para nuestro propio trabajo), podemos señalar, en primer lugar, que «Los partidos políticos construyen imágenes que son sintetizadas en los lemas que resumen la agenda de campaña» (Souza, 2009, p. 164), y, en segundo lugar, que estos lemas llevaban inmersos mensajes políticos que resaltaban más la personalidad del candidato que sus representaciones ideológicas.

La segunda investigación relacionada con el contexto político es la de María Beatriz Taboada (2008), de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). En ella se indaga, desde el análisis discursivo, por el papel que cumple el eslogan en la campaña para la presidencia argentina en el año 2007. Este trabajo tiene, como es de suponerse, una orientación



amplia por las rutas de la argumentación (tanto positiva como negativa) que tienen estos mensajes.

Por último, encontramos un estudio más cercano a los intereses lingüísticos que perseguimos aquí, hecho por Mónica Glowicka (2003), de la Universidad de Brieslavia (Polonia), titulado *Figuras de repetición en el nivel morfológico de los eslóganes publicitarios de la prensa española actual*. El trabajo se concentra en la palabra y, dentro de esta, en los morfemas flexivos o derivativos que se repiten en los eslóganes, y en cómo mediante la constitución de diferentes figuras retóricas se intenta convencer al receptor del lema. Por ejemplo, la autora descubre figuras como la tautología, la geminación, la rima y la epanadiplosis, en los lemas publicitarios que la prensa española emplea a diario. Glowicka se aventura a plantear que «el juego con la lengua (con la polisemia de las palabras) es más que un recurso estilístico, es un juego de persuasión» (Glowicka, 2003, p. 95), idea de la que también estamos convencidos con nuestra investigación. No obstante, a pesar de que dichas estrategias hacen parte de nuestras herramientas de trabajo diario con los estudiantes, creemos, y lo advertimos constantemente, que siempre será necesario apostarle a un trabajo de creatividad honesto que sea fiel reflejo de una campaña pulcra.

Metodología

Nuestro estudio se basó en un diseño no experimental descriptivo, cuyo análisis se concentró, como ya lo hemos advertido, en los mensajes lingüísticos de las que se consideraron como las diez mejores empresas colombianas porque tuvieron la mejor reputación corporativa durante el año 2018, de acuerdo con el ranking del Monitor Empresarial de Reputación Corporativa (Merco). Según esta clasificación, cuyo puntaje se basa en información obtenida mediante diferentes procesos —encuesta a directivos, evaluación de expertos, evaluación de méritos, Merco Consumo (evaluación de la reputación por parte de la población general), Merco Talento (valora el atractivo de las diferentes empresas) y Merco Digital (medición *online* de la reputación)— las diez empresas con mejor reputación fueron las siguientes: Bancolombia(10 000), Nutresa (9846), Alpina (9612), Sura (8993), Argos (8519), Ecopetrol (8463), Bavaria (8424), EPM (8083), Nestlé (8063) y la Universidad Nacional de Colombia (8046).

Buscamos primero los lemas publicitarios de estas organizaciones, y, de igual manera, se consultaron otros mensajes lingüísticos adyacentes que aparecen en las páginas web de cada empresa. La seriedad del estudio y de la clasificación hecha por Merco, nos permite escoger con confianza este listado todos los años para los fines que perseguimos en nuestras clases de semiótica.

Resultados

Un ejercicio de semiosis puede apoyarse en un análisis lingüístico, si entendemos, por ejemplo, que, desde el punto de vista semiótico, el primero de todos los códigos es el verbal y el código paralingüístico más importante es la escritura (Niño, 2004). Además, los signos se pueden encontrar en el fonema, en la palabra y en la propia oración, por solo citar algunos de sus contextos lingüísticos (Beristáin, 2004). Como se puede apreciar en la tabla 1, los lemas publicitarios de las empresas con mayor reputación en Colombia durante el año 2018, están hechos a partir de construcciones gramaticales que pueden ser oraciones o frases.

Tabla 3. *Lemas y otros mensajes lingüísticos de las diez empresas con mejor reputación en Colombia*

	Empresa	Lemas 2018	Otros mensajes lingüísticos
1	Bancolombia	En Colombia es el momento de todos.	Déjanos ayudarte a encontrar lo que buscas.
2	Nutresa	Disfrutar la vida te alimenta.	Juntos por una Colombia con la mejor nutrición infantil.
3	Alpina	Alimenta tu vida.	¿Qué pasa en tu cuerpo cuando bebes agua?
4	Sura	¡Con nosotros tienes protección para todos!	Cuando hacemos las cosas bien hoy, el mañana es para siempre.
5	Argos	Somos más que cemento y concreto.	Facilitamos el acceso a la educación en Cocorná.
6	Ecopetrol	Energía para el futuro.	De todos, para todos.
7	Bavaria	Unidos por una Colombia mejor.	Nuestro sueño, unir a la gente por un mundo mejor.
8	Grupo EPM	Estamos ahí.	¡Juntos saldremos adelante!
9	Nestlé	Mejorando la calidad de vida y contribuyendo a un futuro más saludable.	La nutrición es muy importante.
1	Universidad Nacional	Busca la verdad en las aulas de la Academia.	La U. N., líder en investigación.

Fuente: elaboración propia.



Hay oraciones con sujeto explícito: *La nutrición es muy importante*, o tácito: *Estamos ahí*, determinado este último por la desinencia del verbo. Pueden existir también oraciones que no tengan verbos de forma expresa, para cuya interpretación se apela a la suposición de que existe uno de carácter copulativo (ser, estar o parecer), el cual genera una oración atributiva con predicado nominal: *(Es) Energía para el futuro*. Las construcciones que carecen tanto de sujeto como de predicado y aquellas a las que difícilmente puede acuñarse un verbo copulativo para generar un predicado averbal pueden considerarse como frases.

En los mensajes lingüísticos de las diez empresas que en el contexto colombiano tuvieron la mejor reputación durante el año 2018, se pudo comprobar la existencia de lemas publicitarios que aparecen en sus páginas web y que junto a la marca y al logo ofrecen una información clave para desarrollar un ejercicio de semiosis. Comprobamos que la mayoría de los lemas (siete), están contruidos con verbos conjugados; el resto carece de estos. En cuanto a otros mensajes lingüísticos, seis de diez usan verbos conjugados. Esto da a entender la importancia y preferencia por esta fórmula sintáctica en las construcciones lingüísticas.

Dentro de las empresas que trabajan sus lemas publicitarios con la utilización explícita de verbos conjugados, encontramos que dos de ellas apelan al modo imperativo: *busca, alimenta*; es decir, aquel en el que la orden o el mandato se imponen (Beristáin, 2004). En otros mensajes lingüísticos, solo uno hace uso del imperativo. Con este resultado, lemas del tipo Coca Cola (*Destapa y disfruta*), que han sido un modelo de eslóganes, pierden su poder lingüístico.

En este mismo grupo de diez empresas, encontramos que siete de ellas utilizan en sus lemas verbos en modo indicativo; pero solo dos están en primera persona del plural: *somos* y *estamos*. En otros mensajes, seis de los diez están en modo indicativo y, de estos, tres están en primera persona del plural: *hacemos, facilitamos, saldremos*; y tres están en segunda del singular: *déjanos, tienes, busca*. Aquí vale la pena resaltar que no se presentan construcciones con la fórmula de la perífrasis verbal, que contiene un verbo auxiliar conjugado y uno en forma no personal, con el que se busca darle más rodeos a la acción que se realiza, verbigracia: *Estamos poniendo*. Pero lo verdaderamente importante es ver la utilidad del verbo en primera



persona del plural, recurso que los analistas del discurso —Teun van Dijk, por ejemplo— identifican como una de las estrategias generales de persuasión, pues *nosotros* siempre hace alusión a los buenos y *ellos* o los *otros*, a los malos (Dijk, 2004, p. 21). Sin embargo, estos resultados muestran que es una fórmula que poco se emplea en la constitución de los lemas.

De los mensajes que utilizan verbos conjugados en modo indicativo tanto en los lemas como en otros mensajes, solo tres están en tercera persona (los tres en singular), y dos de ellos son verbos copulativos, es decir, que generan oraciones atributivas con el verbo «ser». Esto permite entender que hay una predilección por los predicados verbales que expresan acciones y no cualidades del sujeto.

Con todo lo anterior, se puede concluir parcialmente que el uso de los verbos en imperativo y del tuteo como forma de tratamiento no constituye, en esta ocasión, lo más recurrente en la construcción de lemas que llevan verbos de manera expresa.

Ahora, en cuanto a los tiempos verbales más usados en estos lemas publicitarios, reconocemos que la mayoría está en presente (siete), mientras que los restantes no se constituyen como verbos conjugados. En otros mensajes, son cinco los verbos en tiempo presente y solo uno en futuro simple del indicativo: *saldremos*. La mayoría también utiliza el modo indicativo y nunca aparece el subjuntivo. Cabe recordar que, según la gramática, el modo indicativo se refiere a conjugaciones que entrañan un grado alto de certeza, predicando sucesos que ocurrieron, ocurrirán o están ocurriendo; en cambio, el subjuntivo está más relacionado con lo que es posible, lo que no tiene certeza y se puede quedar, por ejemplo, en un mero deseo. Entonces, la predominancia del presente del indicativo puede formularnos la importancia de la acción en el momento mismo en que se está profiriendo el lema.

En el otro grupo de lemas, es decir, el que designamos inicialmente como el grupo de frases (por no tener verbo conjugado y aparentemente carecer de predicado y sujeto), después de hacer un análisis más detallado, encontramos una serie de características importantes para los propósitos finales de este estudio. Lo primero que se debe destacar es la posibilidad que la gramática describe, de encontrar o construir oraciones sin necesidad de que exista un verbo conjugado de manera explícita, apelando a un



mecanismo de cohesión denominado «elipsis» (Parra, 2011). De ahí que construcciones como *Unidos por una Colombia mejor*, sean consideradas oraciones absolutas con predicados averbales. Se entendería que el verbo *estar* en presente del indicativo, y tercera persona del plural (*estamos*) cabría perfectamente aquí: *Estamos unidos por una Colombia mejor*. En este grupo encontramos tres lemas y tres mensajes diferentes.

En un aspecto más de tipo sintáctico, respecto a lo que está relacionado con los sujetos, un dato relevante es el que tiene que ver con la ausencia de sujetos expresos en la construcción de los lemas. Se entendería en un caso concreto que el sujeto, de manera elíptica, es la misma marca de la empresa y que el predicado es el lema (*Alpina... alimenta tu vida*). En otros mensajes lingüísticos no encontramos ni un solo caso de estos. Lo que sí tenemos es uno atípico en el grupo de lemas, y es que el sujeto se constituye a partir de un infinitivo sustantivado: *Disfrutar la vida te alimenta*.

Dentro de ese mismo grupo de diez lemas, llama la atención ver un subgrupo importante (cinco) que utilizan sujetos tácitos o desinenciales, es decir, marcados por la desinencia del verbo. De ellos, la mayoría apela al pronombre en primera persona plural (nosotros). Ya hemos mencionado que, desde el análisis crítico del discurso, los lingüistas consideran que este uso tiene una finalidad muy clara, relacionada con los mecanismos de control. Entre los otros mensajes lingüísticos, hay dos casos de sujetos tácitos en primera persona del plural y uno en segunda persona: *déjanos*; también encontramos allí casos de sujetos que parecerían explícitos o expresos: *juntos*, pero es posible marcarlos como complementos circunstanciales de modo.

En el grupo que catalogamos como frases, los sujetos son más difíciles de detectar. Podría pensarse que, al carecer de sujeto, no estaríamos hablando de oraciones. Sin embargo, existe (como ya lo reseñamos) la posibilidad de que sean oraciones averbales.

Todo lo anterior nos permite develar que, en cuanto a la clase de predicados, en la mayoría de los diez lemas analizados se utilizan predicados verbales, es decir, aquellos que necesitan de un verbo predicativo y que generan predicados verbales. En ellos, el verbo no marca un nexo que introduce una cualidad del sujeto; por el contrario, este tipo de oraciones,



como su nombre lo indica, generan después de su verbo la descripción de una acción que realiza el sujeto. En los otros mensajes, se reparten las posibilidades, pues cuatro son oraciones predicativas y cuatro atributivas.

Dentro de las oraciones predicativas, los tipos de complementos que se utilizan en la construcción de los lemas publicitarios con más frecuencia (uniendo los dos listados) son: el complemento directo, en seis oportunidades; el complemento indirecto, en una oportunidad; el circunstancial de lugar, en cuatro oportunidades; el circunstancial de causa, en dos oportunidades, y el de régimen, en una oportunidad. Con esto se puede entender qué tan importante es involucrar en los lemas con oraciones predicativas, en primer lugar, un complemento directo, que, según la *Nueva gramática* «es una función sintáctica que corresponde a un argumento dependiente del verbo. Forma con él (y a veces con otras unidades) un grupo verbal y aporta información necesaria para constituir la unidad de predicación que el verbo constituye» (RAE y ASALE, 2010, p. 656).

Conclusiones

Después de esta caracterización morfosintáctica de los lemas publicitarios de las empresas con mejor reputación en Colombia durante el 2018, es fácil advertir que las herramientas que ofrece la lingüística en este nivel de la lengua (fusión entre morfología y sintaxis) son fundamentales para entender parte de los mecanismos que son empleados en este ámbito por los encargados de crear los lemas. Resulta evidente, en primer lugar, el uso de la oración predicativa, cuyos predicados pueden leerse como acciones específicamente: *Estamos ahí* (se remite a un complemento circunstancial de lugar y no a una cualidad); y en segundo lugar, el uso de la atributiva, cuyos verbos enuncian cualidades que tiene el sujeto: *En Colombia es el momento de todos*.

Ese sujeto gramatical, en la mayoría de los lemas, está marcado por su ausencia, es decir, no aparece de manera expresa. En algunos casos está determinado por la desinencia del verbo y en otros se infiere que equivale a la misma marca del producto publicitado: *Energía para el futuro*, refiriéndose a Ecopetrol. Como sea, se trata de una estrategia que se copia fácilmente por la mayoría de los publicistas o los encargados de la comunicación corporativa de las organizaciones.



Con respecto a los tiempos verbales que más se utilizan en estos lemas, se encontró que predomina el presente del modo indicativo. Tal vez no son ni los tiempos pretéritos ni los venideros los que generan más impacto en los eslóganes, sino el ahora. Sin mayores pretensiones, esto nos remite a la expresión latina *carpe diem*, del poeta Horacio, que traduce «toma el día», y predica aprovechar el momento, el presente, de la mejor manera. Si vivimos abstraídos y obnubilados por el presente, es fácil entender esta estrategia lingüística en los lemas.

No deja de ser relevante la utilización del modo indicativo en la mayoría de los lemas analizados, entendiendo con esto que el imperativo no es el más recurrente. También se usan las tres personas gramaticales en cantidad similar. La primera persona del plural: *Estamos ahí*, es entendible si se quiere convencer al consumidor de que la empresa y el producto en sí hacen parte del grupo que ocupa el consumidor, o que el consumidor hace parte del grupo que conforman la empresa y el producto. La segunda persona se utiliza como forma de tratamiento informal (el tuteo), para hacer sentir más en confianza al receptor del lema: *Alimenta tu vida*. Y la tercera persona permite visualizar mayor objetividad: *La nutrición es muy importante*.

Encontramos que los lemas están constituidos por frases u oraciones que tienen en promedio una extensión de seis palabras y que son aquellos con menor número de palabras los que quizás logran generar mayor impacto en los receptores: *Alimenta tu vida*; *Estamos ahí*.

Llama la atención el hecho de que son muy pocas las referencias que desde la lingüística se aprovechan para sustentar un trabajo de semiótica en un ámbito de comunicación organizacional, como el que se pretende demostrar aquí. De hecho, hay una tendencia muy marcada a limitar los trabajos de análisis semióticos a la parte no verbal de los signos y dejar a un lado los análisis de tipo lingüístico que aportan significativamente a esta tarea semiológica. Por tal razón, uno de los objetivos de este trabajo ha sido aprovechar estas herramientas del análisis, en primer lugar, para sustentar que la lingüística es importante en la semiótica y, en segundo lugar, para demostrar que la ciencia de los signos sí puede contribuir en gran medida al trabajo de las organizaciones.



Referencias

- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. En *Lo obvio y lo obtuso* pp.29-47. Editorial Paidós Comunicación.
- Beristáin, H. (2003). *Gramática estructural de la lengua española*. Limusa.
- Dijk T. van. (2004). *Discurso y dominación*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- González, C. (2016). *Semiótica y organizaciones: Aplicaciones de operaciones en el estudio de la comunicación organizacional interna: hacia la integración de lo formal/informal*. EDIUNJU-Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Glowicka, M. (2003). Figuras de repetición en el nivel morfológico de los eslóganes publicitarios de la prensa española actual. *Anuario de Lingüística Hispánica*, (19), 77-96.
- Guiraud, P. (2006). *La semiología*. Siglo XXI.
- López, J. A. y Llanos, J. R. (2011). El papel de la semiótica en las organizaciones: una aproximación al concepto de semiótica organizacional. *Comunicación, Cultura y Política*, 2(1), 94-106.
- Klinkenberg, J. (2006). *Manual de semiótica general*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Merco. (2018). *Rankings Merco-Empresas, 2018*. <https://www.merco.info/co/ranking-merco-empresas?edicion=2018>
- Niño, V. M. (2004). *Semiótica y lingüística aplicadas al español*. Ecoe.
- Ortega, E., Mora, P. y Rauld, L. (2006). El eslogan en el sector turístico español. *Cuadernos de Turismo*, (17), 127-146.
- Parra, A. M. (2011). *Cómo se produce el texto escrito*. Magisterio.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2021). Semiótico. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/semiótico>
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. Planeta Agostini.
- Souza H. de. (2009). Estrategias de campaña política: eslóganes y retóricas en elecciones para alcalde en Brasil. *América Latina Hoy*, 51, 141-16.
- Taboada, M. B. (2008). Eslóganes en la campaña electoral para la presidencia argentina: un acercamiento discursivo. *Iberoamerica Global*, 1(1), 2008, 12-28.



Yule, G. (2004). *El lenguaje*. Akal.

Zúñiga, M. F y Garduño G. (2005). La semiótica de Lotman en la caracterización conceptual y metodológica de la organización como cultura. *Convergencia*, 12(39), 217-236.

Comprobaciones semióticas trascendentales para una teoría de la racionalidad modelada

Sergio Rodríguez Jerez 
sergio.rodriguez@usa.edu.co
Universidad Sergio Arboleda

Introducción

La pregunta por la posibilidad del establecimiento de las pretensiones de validez en la actualidad intenta, en alguna medida, ser superada. La posmodernidad trae consigo la prevalencia del estudio del mundo en función de la historicidad y de los mecanismos de poder que permiten la generación de la acción. Con esto, la búsqueda de una teoría de la verdad queda subyugada al rastreo genealógico de las condiciones de posibilidad que permitieron el surgimiento del fenómeno o a la descripción de sus dinámicas propias a partir de algún tipo de estructuración. Esto quiere decir que la realidad es paradigmática y, por tanto, puede ser relativizada, asumiendo el hecho de que cualquier punto de referencia explicativa está legitimado por un mecanismo de poder, dado que es una propia condición del sujeto (Lyotard, 1984; Foucault, 1980; Derrida, 1978).

Con esta situación, la verdad, entendida como el criterio universal de validez, es fuertemente criticada. Anteriormente, en el primer paradigma de la metafísica, la explicación causal de este criterio universal utilizó los mecanismos lógicos del momento haciendo uso predominante de la explicación causal. En ese sentido, la metafísica de la edad media explica la verdad como suceso subsecuente a una causa prima que no puede ser explicada *ens a se et causa sui*. Con Kant, esta primera explicación ya empieza a tacharse como dogmática. No es necesaria la explicación lógica del principio de validez bajo el foco lógico causal, que asume la contingencia como elemento natural de la razón. Kant crea una explicación metafísica que trasciende el dogmatismo referido, para poner, dentro del



marco explicativo de la ciencia, la importancia de la reflexión y la razón como elementos que permiten la construcción de significado y sentido. Empero, la explicación dada por Kant, pese a que supera la necesidad de entender los principios como contingentes y empieza la formulación de la autorreflexividad como mecanismo de comprensión de estos, no distingue, como lo señala Apel (2002), «la diferencia entre el conocimiento intuitivo, esquematizable, informativo, empírico y la reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento válido» (p. 41). Esto conlleva una posible contradicción que parece alcanzar la misma situación dogmática de la primera metafísica, ya que es el mismo sujeto el que logra construir su reflexividad crítica mediante el uso de su propia razón y, si esto es así, la dogmatización ya no será dada por un ente superior, sino por el ente inmediato que razona.

Cabe resaltar que, en este punto, la ciencia empírica entra a explicar este proceso de construcción de validez intrasubjetiva. El resultado es la disolución de la metafísica medieval en la aparición de la metafísica idealista del ser. Ergo, no hay distinción clara y fundamentada de la ciencia empírica y la reflexión que construye los principios de validez, debido a que se entienden, y ya se podrá percibir la aporía, como contingentes. Ya no hay contingencia en el ente superior que crea al ente inferior, sino que el ente inferior tiene en su contingencia la razón y la validez del principio gracias a su proceso de autorreflexión.

Sin embargo, la racionalidad como proceso constructor de realidad vinculado a la naturaleza racional del hombre permite el avance científico. Al respecto, no hay que pasar por alto la crítica de Nietzsche, quien consideró ficción encontrar el principio de validez mediante el uso de propia conciencia dado que el conocimiento del conocimiento no implica la pretensión, sino que es solamente un artilugio creado por la propia voluntad de poder. Muere, con Nietzsche, la metafísica de los principios y surge la posmodernidad. Mas, antes de ello, el padre de la semiótica, Charles Sanders Peirce, daba una vía de continuidad para muchos olvidada: el conocimiento humano no depende del alcance de los principios universales, pero sí depende de la conversión, tanto sintáctica como semántica, de esos principios en leyes universales a partir de la aplicabilidad de una pragmática trascendental (Peirce, 1903).



La lógica considerada semiótica, en tanto comprende la estructura de aquello que puede ser pensado y todo lo pensado está dentro del universo de lo que se puede decir, permite una posibilidad de entendimiento pos-metafísico de los principios universales mediante el estudio del lenguaje. Como bien lo explica Apel (2002), el punto de crítica de la primera y la segunda metafísica precisadas es no ver la preponderancia del lenguaje en cualquier sistema de pensamiento. En consecuencia, el tercer paradigma de la metafísica comprende lo siguiente:

El quid del tercer paradigma es precisamente que yo mismo puedo constar que la evidencia de la conciencia alcanzable para mí es ya siempre evidencia lingüísticamente interpretada, en el sentido de la comprensión del mundo y la comprensión de sí. En esta medida, en el pensamiento *qua* argumentación con pretensiones de validez — por ejemplo, con pretensiones de sentido de verdad— depende ya siempre de la comunidad de interpretación cooriginaria conmigo. (Apel, 2002, p. 46)

A partir de lo anterior, aparece la semiótica trascendental, como teoría que brinda un derrotero para ir por la búsqueda de los principios de validez mediante el uso de una pragmática de la razón aplicada al lenguaje. La semiótica trascendental es, por tanto, la búsqueda del conocimiento de la función *sígnica* como estrategia comprensiva de los principios de validez. Tal comprensión se logra con el entendimiento de la existencia de una validez intersubjetiva que, a su vez, se logra con el develamiento del *a priori* del lenguaje en términos del *a priori* de la argumentación. Lo anterior se argumenta con la comprensión de que la irrebasabilidad del pensamiento está presente en la irrebasabilidad de la argumentación. El lenguaje argumentativo construye la racionalidad y la valida en la comunidad de intérpretes.

No obstante, pese al diseño arquitectónico de Apel, su teoría requería, como él mismo señalaba, de una teoría de la racionalidad. Con esto, se vio instado a construir una tipificación de la racionalidad a partir de la comunidad filosófica contemporánea. Sus avances crearon una distinción entre las posturas de Wittgenstein, Heidegger, Searle, Gadamer y Luhmann, principalmente. Con un análisis crítico desde su teoría, Apel se centra



en la distinción de tres tipos de estudio de la racionalidad. El primer tipo cursa la racionalidad bajo principios teleológicos (medio-fin) de la acción, en función de las consideraciones estratégicas del sujeto. El segundo tipo de estudio de la racionalidad que el autor distingue, basado en la teoría de la acción comunicativa de su colega Habermas, es un enfoque que niega la posibilidad de entender la racionalidad mediante la perspectiva estratégica ya señalada; en consecuencia, la racionalidad se construye mediante consensos estipulados por una comunidad dialógica. El tercer tipo de estudio de la racionalidad que distingue Apel es el sistémico-funcional, cuya forma de comprensión está ligada a la teoría sistémica de Luhmann, donde ya no es el sujeto o la comunidad dialógica la que posibilita el proceso racional, sino que son las dinámicas del propio sistema las que construyen el referido proceso.

Frente a estos tres tipos de racionalidad, Apel configura un cuarto tipo, al que denomina «racionalidad consensual comunicativa». Esta racionalidad representa una construcción individual en donde se cumple con las condiciones comunicativas necesarias que conllevan la ética discursiva. Por tanto, es la superación de todos los conflictos presentados en el uso dinámico del lenguaje, y posibilita construcciones sociales fundadas por la responsabilidad discursiva de cada uno de los actores. Rodríguez (2017), verbigracia, señala que la racionalidad consensual comunicativa es aquella que permite la construcción de los procesos de significación en la humanidad. Según su estudio (utilizando como ejemplo el problema de la calidad educativa), la construcción de significados, acuerdos, convenios, pactos, contratos, etc., son resultado de este proceso racional, en donde interactúan las tres funciones del lenguaje de Bühler (1986). En consecuencia, la racionalidad consensual hace que los actos comunicativos se comprueben en las tres dimensiones de validez de Apel (2008):

- a. La pretensión de verdad referida al mundo objetivo, cuyos portadores son las preposiciones afirmadas de los actos de habla constatativos o asertóricos.
- b. La pretensión de rectitud de los actos de habla en cuanto actos comunicativos, con referencia a las normas (jurídicas y morales) del mundo social, los cuales plantean una pretensión frente a los destinatarios.



- c. La pretensión de veracidad o sinceridad de los actos de habla en cuanto automanifestaciones expresivas que exponen algo del mundo interior, subjetivo del hablante.

La racionalidad consensual permite la interacción humana mediante una ética discursiva. Pese a que esta racionalidad está, en alguna medida, teóricamente sustentada, surge el interés de determinar cómo este fenómeno se construye desde los procesos mentales y, por ende, cognitivos. Tal determinación se fundamenta en la posibilidad de crear un modelo analítico de las representaciones y atribuciones presentes en la precitada racionalidad, que argumente posibles criterios de validez. La necesidad se justifica con la posibilidad de determinar una semiótica trascendental de la racionalidad consensual comunicativa que logre el alcance de los principios de validez de la propia racionalidad. No obstante, como se podrá inferir, y como ya lo evidenció Michelini (2002), la teoría de la racionalidad de Apel no está completa. Sin embargo, esta teoría surge de un análisis trascendental limitado de las posturas relevantes contemporáneas de la filosofía del lenguaje de occidente. Queda entonces la búsqueda de estos principios trascendentales en la evidencia empírica de la ciencia; no para corroborar, sino para autocorregir el planteamiento dado en función de la reflexión. Apel, verbigracia, utiliza los actos de habla como referente empírico de su propuesta, pero no atiende los avances de la racionalidad vistos en las ciencias cognitivas y del lenguaje.

En consecuencia, el problema investigativo que se propone es determinar cuáles son los principios de validez de la racionalidad consensual comunicativa mediante el uso de la estrategia de la semiótica trascendental y las comprobaciones actuales de la racionalidad, tanto teórica como práctica, en el campo de estudio de las ciencias cognitivas. La metodología de resolución del problema implicaría el establecimiento de un modelo autocorregible que diera una explicación argumental aceptada por la comunidad científica. Este modelo develaría una estructura de la racionalidad que apoyaría el intento de crear una posmetafísica. Ello quiere decir que la posibilidad de entendimiento que da la cercanía con lo más natural del hombre acercaría a la superación de los límites de pensamiento actuales sin recurrir a los argumentos científico-reduccionistas de la posmodernidad. El desarrollo de las ciencias cognitivas, por ejemplo, avanza



en la consolidación de explicaciones fundamentales de los componentes naturales del humano a partir de principios de validez. Así, las críticas posmodernas de la razón que relativizan y, en alguna medida, niegan sus principios universales de validez serían superadas con la construcción de una estructura que permita la comprensión de los alcances transcontextuales de la razón que se dan en la reflexión (razonamiento) y que posibilitan establecer la validez del pensamiento.

Frente a esto, la construcción de una teoría de la racionalidad en la semiótica trascendental de Apel permitiría la superación del subjetivismo relativo que afecta, en una u otra medida, la perdurabilidad de la filosofía (y de todo lo creado por alguna institucionalidad). La teoría de la racionalidad no sería otra cosa que la búsqueda de estas pretensiones de verdad que son «naturales» al proceso racional y que permiten la construcción del acuerdo. Se estaría, entonces, en la tarea de encontrar aquella razón o razones no instrumentales que permiten el pensar (Hooker, 2002), tomando como referencia la argumentación derivada del lenguaje:

El lenguaje está, en cuanto a su contenido, condicionado por nuestra infinitud, pues sin ella no hay significatividad, pero al mismo tiempo está ya siempre constituido por un principio regulativo formal que nos fuerza a trascender (en la intención) esa finitud. (Apel, 2002, p. 14)

La semiótica, como ciencia de estructura de la comunicación, develaría las estrategias presentes en la racionalidad, lo cual permitiría la delimitación de sus componentes estructurales y funcionales. La reflexión sobre la estructura y la funcionalidad de la racionalidad ayudaría a determinar la pretensión de verdad de este fenómeno y, en consecuencia, se conseguiría marcar los índices para construir una filosofía posmetafísica (logrando así seguir los pasos de Kant en su afán por construir una filosofía metafísica reflexiva y complementaria de la ciencia empírica; una filosofía metafísica que supere el carácter dogmático de la metafísica tradicional).

En conclusión, la racionalidad, como posibilidad de acción, creación y recreación del mundo, es el elemento identitario de la humanidad. Broncano (1995) explica cómo el estudio de la racionalidad, desde la filosofía de la mente, es una oportunidad de gran interés en el desarrollo de las ciencias cognitivas. Empero, la racionalidad posee *per se* un determinado



número de categorías y tipologías que requieren de un estudio y un modelamiento específico para su respectiva comprensión. Dentro de estas múltiples categorías, surgen diversas racionalidades de gran interés para el estudio de la consolidación de la sociedad mediante la aceptación racional de la diferencia. Por ejemplo: la racionalidad consensual comunicativa.

Una empresa como esta requiere, en primera instancia, una evaluación cognitiva del raciocinio y los niveles de conciencia en los actos de habla. Por ende, el principal referente teórico es el análisis de la racionalidad expuesto por Broncano (1995). Se busca, en la presente investigación, realizar un modelo mental de la racionalidad consensual comunicativa desde la metodología expuesta por Johnson-Laird (1983).

Desde lo anterior, se establece un marco referente de los niveles de conciencia según el procesamiento lógico de los significados del mundo, siguiendo la línea epistemológica de la semiótica filosófica. Por otra parte, la comprensión del mundo de los objetos a partir de la racionalidad se analizará a partir de la integración del mundo de los objetos, el mundo social y el mundo interior propuesta por Peirce (1903). De la misma manera, la conciencia se entenderá desde la tricotómica de Peirce (2012), en donde:

La conciencia tiene tres elementos: la conciencia singular, dual y plural [...] La conciencia singular o simple es la conciencia tal y como puede existir en un instante [...] en este tipo de conciencia no hay discriminación del sujeto y el objeto, no son discriminados de ninguna manera. De hecho, no hay discriminación, ni partes, ni análisis [...] ni representación [...] La conciencia Dual es el sentido del otro, que no está presente, un sentido de golpear y ser golpeado, de acción y reacción recíproca, de energía [...] La conciencia dual incluye voluntad [...] Consiste en un sentido de «poder» que es a la vez un sentido de «no poder» [...] La conciencia plural o sintética no es la mera sensación, no es la mera sensación de lo que está inmediatamente presente, ni tampoco la mera sensación de lo externo, sino el ser consciente del puente que une lo presente con lo ausente [...] es la Razón (Peirce, 2012, pp. 325-326).

La propuesta de Peirce se integrará con la perspectiva del análisis de la conciencia *emergentista* de Eccles (1986,1992). En síntesis, se busca integrar los avances teóricos de la semiótica filosófica propuesta por Apel



con el diseño de un modelo cognitivo-explicativo del proceso mental de la racionalidad consensual comunicativa. Del mismo modo, se utilizarán los aportes vigentes encontrados en torno al estudio de la racionalidad (Mele, y Rawling, 2004). Con el uso de la semiótica trascendental y con los aportes encontrados en el estudio de racionalidad en las ciencias cognitivas y de lenguaje, se creará un modelo que permita el establecimiento de las condiciones de validez de la racionalidad consensual comunicativa.

Referencias

- Apel, K. (2002). *Semiótica trascendental y filosofía primera*. Síntesis.
- Apel, K. (2008). *Semiótica filosófica*. Prometeo.
- Bühler, H. (1986). *Language and translation: translating and interpreting as a profession*. *Annual review of applied linguistics*. 7, 105-119.
- Broncano, F. (1995). El control racional de la conducta. En F. Broncano (Ed.), *La mente humana* (pp. 301-332). Trotta.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. University of Chicago.
- Gentner, D. y Stevens, A.L. (Eds.) (1983). *Mental models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. C. (1986). *La psique humana*. Tecnos.
- Eccles, J. C. (1992). *La evolución del cerebro: creación de la conciencia*. Barcelona: Labor.
- Hooker, B. (2002). *Ideal code, real world: a rule-consequentialist theory of morality*. Clarendon.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Harvard University.
- Liotard, J. (1984). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Mele, A. y Rawling, P. (2004). *The Oxford handbook of rationality*. Oxford University.
- Michellini, D. J. (2002), *Globalización, interculturalidad, exclusión: ensayos ético-políticos*. Ediciones del ICALA
- Peirce, C. S. (1903). *Subjects and predicates*. Collected papers of Charles Sanders Peirce (vol. 4). Harvard University.
- Peirce, C. (2012). *Obra filosófica reunida* (tomo I). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, S. A. (2017). *La Calidad Educativa en Colombia y su proceso de significación: un análisis semiótico*. Madrid: UNIR.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. Pantheon Books.

El fin del relato humano

Javier Alberto Rojas Ríos

javarojasrio@unal.edu.co

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Introducción

El consumo literario de un individuo, en cualquier comunidad, se debe a los primeros acercamientos que este tenga a cierta edad. Este *primer acercamiento*, en la sociedad occidental actual, lo puede direccionar un Estado o una institución, según los parámetros ideológicos con los que decida formar a sus individuos, dependiendo del sistema de valores y creencias que disponga. Por ello, el filósofo francés Louis Althusser definió la ideología como un «sistema de las ideas y representaciones que dominan el espíritu de un hombre o un grupo social» (1974, p. 26), lo que llevó a que se formulara el concepto de «aparato ideológico estatal» (AIE), entendido como un «grupo de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas» (Althusser, 1974, p. 14). En este grupo, a su vez, se hallan el AIE religioso, el familiar y, el que más interesa en este trabajo, el cultural, donde se encuentran la creación literaria, las bellas artes, los deportes, etc.

La creación literaria, por su parte, tiene la capacidad de transmitir información, según lo permitan su forma y su contenido. En consecuencia, algunas obras se ven limitadas por su estética y por información condensada en ellas, pues sus propósitos, más que llevar a la construcción y ampliación de nuevas perspectivas y resignificaciones, buscan replicar, en el individuo, pensamientos unidireccionales.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se pretende analizar una obra narrativa reconocida de nuestra región por este tipo de fines, identificada como un AIE cultural, y desde los planteamientos sobre el texto artístico en el contexto latinoamericano. Por ello, se tomó *Juventud en éxtasis*, obra de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, *best seller* mexicano conocido desde



1984 por sus libros clasificados como «literatura de autoayuda», dirigida a un público adolescente. *Juventud en éxtasis*, de 1993, es un texto que no pasa desapercibido en las escuelas de Latinoamérica por su temática sobre valores, y es un título que muchas personas reconocen.

Justificación

El fin de este trabajo no es el definir si X o Y texto narrativo es literatura o no; tampoco se busca plantear una definición con respecto a la academia ni entrar en discusiones sobre la enunciación de términos tan puntuales que varían, muchas veces, en criterios subjetivos. La razón para estudiar el texto está dada por lo que la gente define en su haber como «literatura de consumo», ya que son las características de este tipo de narrativa, leídas por un público primerizo, las que forman un concepto generalizado y vago sobre sus autores, sus temas, así como un desconocimiento frente a una tradición literaria consolidada, o emergente, de un contexto como el latinoamericano.

Según la *Encuesta nacional de lectura* del 2005, realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), en México, a 4057 individuos de 12 años de edad en adelante:

Los niveles más altos de lectura de libros se dan entre los jóvenes de 18 a 22 años, con 69,7%, y de 12 a 17 años, con 66,6%. En los tres grupos de edad entre los 23 y los 55 años los porcentajes son muy similares, de 52,6 a 54,8%, en tanto que tienen una caída significativa para la población de más de 55 años, con 41,0%. (Conaculta, 2006, p. 20).

Como se observa en la tabla 1, que muestra los resultados de la encuesta por edad, los primeros tres grupos, entre los 12 y los 30 años, se sitúan como grupo mayoritario. Este es el que conoce la obra de Sánchez desde su publicación en 1993..



Tabla 4. Resultados de lectura por edad

	Total de casos	¿Usted lee libros?					Total
		Sí	No				
			¿Ha leído libros en algún momento de su vida?				
			Sí	No	NS/NC		
Nacional	4057	56,4	30,4	12,7	0,5	100	
Edad	12 - 17 años	679	66,6	26,8	6,4	0,2	100
	18 - 22 años	520	69,7	21,2	8,2	0,9	100
	23- 30 años	803	52,6	33,9	13,2	0,3	100
	31 -45 años	1052	54,8	36,1	9,1	0,0	100
	46- 55 años	459	52,8	26,1	20,8	0,3	100
	56 - años	544	41,0	32,1	25,2	1,7	100

Nota. Adaptada de Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006, p. 20).

Una de las preguntas de la encuesta fue: *¿cuál es su libro favorito?* Dentro de los resultados, *Juventud en éxtasis* se ubicó en el segundo lugar, por encima de *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes y *Cien años de soledad* de García Márquez, obras de literatura reconocidas en ese país. A su vez, se puede observar que *Volar sobre el pantano* y *La fuerza de Sheccid*, obras de Sánchez, aparecen entre los primeros quince títulos en la lista de libros favoritos (ver tabla 2).

Tabla 5. Tabla de libros favoritos

¿Cuál es su libro favorito?	Porcentaje	
	sobre 86,6% que lee o ha leído	sobre 56,4% que lee
No sabe	40,0	35,8
Otros	21,1	27,6
No contestó	14,1	12,7
Ninguno	10,4	7,9
La Biblia	4,0	3,7
Juventud en éxtasis	1,6	1,9
Don Quijote de la Mancha	1,4	1,8
Cien años de soledad	1,2	1,7
Volar sobre el pantano	0,7	0,9
Cuentos	0,5	0,7
Poemas y pensamientos	0,5	0,7
La fuerza de Shesid	0,5	0,6

Nota. Adaptada de Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006, p. 23).



En Colombia, en unas maratones de lectura realizadas por el Ministerio de Educación, en los colegios de la ciudad de Cúcuta, se mencionó el libro en una actividad hecha en septiembre de 2016, según un artículo publicado en el periódico *La Opinión*:

Durante 30 días, los más de 2.800 estudiantes del colegio Julio Pérez Ferrero, en todas sus sedes, estuvieron leyendo algún libro durante una hora. [...] en el programa de Maratones de Lectura que lidera el Ministerio de Educación dentro de la campaña Leer es mi cuento. [...] los autores que más llamaron la atención de los estudiantes fueron el Nobel Gabriel García Márquez, los hermanos Grimm, y Carlos Cuauhtémoc Sánchez, escritor mexicano. («Colegio cucuteño quedó en tercer lugar en el programa Maratones de Lectura», 2016)

A lo anterior se suma la masiva difusión que se le da a los libros de Carlos Cuauhtémoc Sánchez entre el público juvenil, a través de las ferias del libro en las que ha sido invitado de honor; como ejemplo, está la XXII Feria Internacional del Libro (FIL) de La Paz, Bolivia, realizada en agosto de 2017. El cubrimiento en los medios y las invitaciones a las ferias en el continente demuestran que este autor es promocionado en los colegios latinoamericanos; empero, la academia, algunos críticos y lectores, dentro de los que me incluyo, no lo enmarcan como «literatura», debido a las características en su estructura narrativa, en su trama y en el desarrollo de los personajes. Un claro ejemplo de lo anterior es el de Vanina A. Papalini, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), quien publicó el artículo «Literatura de autoayuda, una subjetividad del Sí-Mismo enajenado» (2006), donde se refiere a esta literatura así:

La mayor parte de los libros de autoayuda están dirigidos a disolver los síntomas del malestar cotidiano sin preocuparse por la modificación de sus causas. Se presentan como soluciones rápidas a problemas cuyo origen identifican en el individuo y cuya salida depende igualmente y en su totalidad de acciones personales, dejando fuera de la consideración los condicionamientos socioculturales y económicos en los que estas situaciones pudieran inscribirse. (Papalini, 2007, p. 4)



Tras el análisis de lo presentado hasta aquí, se puede concluir que gran parte de la población del continente ha tenido contacto con el libro *Juventud en éxtasis* y consume el texto como obra literaria, lo que genera criterios y parámetros culturales definidos, frente a una realidad que no debe ser ajena al estudio y al análisis académico.

Análisis

El análisis semiótico del libro *Juventud en éxtasis*, propuesto para el trabajo, consta de cuatro fases:

1. Hacer un esbozo del AIE para develar el propósito ideológico en el libro, el cual se expondrá a medida que se desarrolle la crítica narrativa propuesta en el paso 2.
2. Elaborar una crítica narrativa del libro, en la cual se analizarán los personajes, la trama y el desarrollo de esta según los sucesos que hay en ella. Para tal fin, se citarán algunos pasajes que revelarán la ideología impresa en los personajes. También, se observará la figura de «el Maestro», encarnada por el autor en la obra, atendiendo al concepto de «lector modelo» de Umberto Eco.
3. Según el planteamiento que presenta Lotman en *Estructura del texto artístico* (1970) sobre el argumento, se analizarán las observaciones hechas en la crítica narrativa de la obra, a fin de entender el concepto de «fábula» en el texto. Igualmente, con la definición de «principio», en lo que expone como «marco artístico», y se mostrará que, a pesar de que se produzcan obras similares de otros autores, que comparten características en su creación narrativa, esta no genera una entropía con otras creaciones culturales ni con el lector ni con su entorno, porque no lleva a un nuevo significado ni a una producción de conocimiento.
4. Atendiendo a las preguntas y propuestas formuladas por Barei y Arán en su artículo «El texto artístico en el texto de la cultura latinoamericana» (2003), en el que se abordan los planteamientos de Lotman, entendidos desde Latinoamérica y su tradición literaria, así como al análisis en la crítica narrativa, se ubicará el papel del texto de Carlos Cuauhtémoc Sánchez frente a la construcción cultural e ideológica y sus propósitos en Latinoamérica.



1. Aparato ideológico de Estado

La base de los aparatos ideológicos de Estado (AIE) es una ideología dominante, ya que desde el aparato escolar del Estado se puede condicionar al sujeto con las habilidades que este mismo aparato requiera. Gran parte de los AIE pertenecen al dominio privado: iglesias, partidos políticos, sindicatos, familias, escuelas, editoriales, etc. Su multiplicidad, en apariencia autónoma, permite su continuidad y permanencia, puesto que en sus formas expresan los efectos, algunas veces contradictorios y extremos, de las consecuencias de los choques en la lucha de clases frente a la ideología dominante (Althusser, 1974). Estos aparatos se imparten desde la escolaridad, no solo con los conocimientos técnicos para una producción definida, sino mediante una actitud pasiva y temerosa frente al cuestionamiento de los valores y principios de la ideología predominante, lo que evidencia una presencia contundente en su transmisión.

En la actualidad, el AIE escolar está diseñado para las formaciones avanzadas de la ideología dominante, junto con la sujeción política de Estado, el cual, por medio de los aparatos de información como la prensa, la radio y la televisión (Althusser, 1974), lleva al sujeto conceptos como el moralismo, el chauvinismo y el nacionalismo, entre otros. En conjunto con el AIE familiar, sus valores funcionan en un circuito cerrado.

Las virtudes exaltadas en la ideología, especialmente aquellas que se evidencian en el texto de Sánchez (desprecio, orgullo, resignación y sumisión), como se verá más adelante en la caracterización lograda a partir del análisis de los personajes, tienen más espacio en el AIE Escolar por el contacto que tienen los sujetos con este. No hay otro AIE que disponga de una asistencia obligatoria semanalmente de 5 a 6 días a razón de 8 horas, como lo es el Escolar para la formación dispuesta (Althusser, 1974).

El libro *Juventud en éxtasis* plantea ciertos valores y principios morales frente a las relaciones sexuales y los roles de género esperados, desde una ideología inclinada hacia comportamientos conservadores, en los que está inmersa gran parte de la población del territorio.



2. Crítica narrativa

El texto posee una trama, una problemática y unos personajes, lo que hace del libro una narrativa, sin importar el criterio estético por el que se le observe y analice. En consecuencia, para la crítica se plantean cuatro pasos, los cuales permitirán responder a las fases 2 y 3 del análisis:

- a. Sinopsis.
- b. Desarrollo de personajes y sus características.
- c. División de la trama para entender la consecución del desarrollo y su desenlace.
- d. Figura de «el Maestro» en el texto y los elementos en común con las obras de otros autores de autoayuda.

a. Sinopsis

Juventud en éxtasis aborda la vida sexual de un universitario promiscuo, quien, al conocer una mujer que lo cautiva, decide comprometerse; al mismo tiempo, se entera de que tiene una enfermedad de transmisión sexual. Esta situación lo lleva a conocer a un doctor, que además de tratarlo, lo aconseja emocionalmente. La guía del doctor frente a los inconvenientes hace que el personaje principal sufra una transformación emocional y «espiritual», lo que lleva al relato a un feliz término.

b. Personajes

- Efrén

Estudiante de Odontología que lleva una vida promiscua, hasta que la experiencia más dura de su vida, una enfermedad venérea, lo lleva a cambiar su forma de vivir. Al acudir con el doctor Marín, tiene un cambio abrupto en su personalidad. Conoce a Dhamar, recepcionista del doctor, con la que empieza a salir, y luego, asume el rol de adolescente/joven que se interesa por la vida sexual monógama y responsable. Efrén, al principio del texto, tiene relaciones con una compañera de estudio, Joana, quien le contagia la enfermedad.



En un diálogo con Dhamar, hablan de la responsabilidad de las instituciones educativas frente a las relaciones sexuales:

En las escuelas ordinarias comienzan enseñando el funcionamiento hormonal, luego detallan los pormenores anatómicos del coito, el proceso de embarazo, y culminan con las deducciones sobre planificación familiar explicando cuidadosamente el uso de anticonceptivos [...]. En las aulas se enseña *cómo* tener relaciones sexuales en vez de *cómo no* tenerlas (Sánchez, 1993, p. 35, cursivas añadidas).

Hay rupturas en la coherencia del desarrollo del personaje. A pesar de que sentía culpa por tener relaciones sexuales sin protección con Joana, durante una cita con Dhamar se transforma en un joven que practica la monogamia. Tiempo después, Dhamar se enamora de él y se entera de su enfermedad, lo que lleva a una tensión dramática que termina por resolverse mediante la intervención del doctor Marín, quien resuelve el nudo y propicia que Dhamar y Efrén terminen casándose.

- Dhamar

Recepcionista del doctor Marín. Firme en sus principios y valores morales, incluso teniéndolos por encima de Efrén, que es el amor de su vida y con quién se casa finalmente. Es un personaje que no tiene alteración alguna en su comportamiento. Fiel seguidora del doctor Marín, es el arquetipo de mujer ideal que expone Sánchez en sus obras: trabajadora, sumisa, obediente y con una moral vertical respecto a las relaciones sexuales.

Volviendo a la cita que tiene Efrén con Dhamar, se deja en claro la devoción hacia las enseñanzas del doctor Marín, que constituyen el código de valores que rige al personaje.

— ¿Y tú? —le pregunté— ¿Cuántos «novios» has tenido?

— Dos. Con el último duré casi tres años, pero después de leer un artículo que hablaba sobre noviazgo en la revista del doctor Afar terminé con él. Lo nuestro estaba muy lejos de ser una relación constructiva. (Sánchez, 1993, p. 40).



El papel desempeñado por el personaje en la obra es el de la meta inalcanzable del protagonista, pues idealiza todo eso que Efrén busca como incentivo para «transformar» su vida.

- Joana

Compañera de estudio de Efrén. Pasa por situaciones difíciles con su madre debido a los numerosos padrastros que tuvo. Contrae sífilis por llevar una vida promiscua.

Observé a Joana que se ponía de pie dirigiéndose al tocador... Contemplé el extraordinario cuerpo de mi compañera alejándose. Llevaba un vestido de algodón extremadamente ceñido, como los que usan las bailarinas de ballet, con un amplio escote en la espalda y un atrevido agujero al frente que ventilaba, a la vista de todos, su ombligo y su vientre plano. —Esta noche no se salva— susurré para mí. (Sánchez, 1993, p. 4).

El autor da por sentado, y lo da a entender a quién lo lee, que la promiscuidad es causada por problemas con una figura paterna: ausentismo, maltrato, alcoholismo, etc., reduciendo el comportamiento a una búsqueda desesperada de atención de sujetos masculinos, solo si se trata de una mujer.

- Asaf Marín

Sexólogo y consejero de Efrén. Hace años fue engañado por su esposa, quien lo abandonó llevándose a su hijo. Aunque Marín lo da por desaparecido, el hijo perdido resulta ser el protagonista, Efrén.

El sexo no es una necesidad vital, Efrén. Prueba de ello es que si dejas de hacerlo no morirás ni enfermarás. Existen personas célibes que llevan una vida perfectamente sana. Lo apropiado sería decir que se trata de una *reacción física* ante los estímulos del medio. *El sexo, puede convenirse en una necesidad sólo si abusas de él*, de la misma forma en que puedes llegar a depender del alcohol si no controlas tu forma de beber. (Sánchez, 1993, p. 29, cursivas añadidas).



La mayoría de las intervenciones del doctor Marín en los diálogos, así como las referencias que se hacen de él, son consejos y juicios morales. Una figura recurrente en este género de texto en la que se refleja el autor: la de «el Maestro», figura que se desarrollará más adelante.

- Luis

Padrastro de Efrén, misógino, abusador y alcohólico. Intenta violar a Marietta, hermana de Efrén, situación que lo lleva a la cárcel. «Mi padrastro era alcohólico —repetí—, a veces golpeaba a mamá y... mi hermana mayor, Marietta, falleció accidentalmente al irse de la casa huyendo de él» (Sánchez, 1993, p. 36).

El personaje sirve como excusa de todos los problemas sociales y sexuales que expone el autor en la obra, por su comportamiento que traumatiza a quienes lo rodean. Así Joana, mujer «terriblemente liberal» es una consecuencia, y Luis, como figura paterna, es una causa.

Aunque los AIE no manejan un sistema represivo directo, lo pueden hacer de manera secundaria mediante formas simbólicas (Althusser, 1974). En este caso, el AIE cultural, con este libro y sus personajes, tiene un rol predeterminado al manejar una represión simbólica mediante exclusiones, selecciones, censura, sanciones, entre otras. A manera de prejuicios morales, por la manera que el autor hace que ejecuten acciones y diálogos, se denota una ideología específica frente al concepto del sexo prematrimonial, las relaciones de pareja y los comportamientos que, tanto del hombre como de la mujer, se esperan en el modelo de sociedad que representan.

c. Trama

Para el análisis de la trama se empleó el modelo de cuadro planteado por Laguna y Martínez (2011), de la Universidad de Córdoba, para el análisis narrativo en su trabajo «Cuando la memoria es una condena: análisis narratológico de *Funes el memorioso* de Borges». Tal como se muestra en la tabla 3, la novela de Sánchez se dividió en siete partes, según los sucesos más importantes en su desarrollo, partiendo de su inicio, hasta el final.



Tabla 6. Numeración de los sucesos en la trama

Parte	Sucesos	Contenido
1	Vida promiscua de Efrén	Efrén, joven que tiene relaciones sexuales casuales, sale con Joana, una mujer promiscua, y con Jessica, una mujer casta.
2	Efrén se entera de su posible enfermedad	Efrén se preocupa por la vida sexual que lleva Joana, quien posiblemente lo contagió de una venérea. Decide ver a un sexólogo.
3	Primera aparición del doctor Marín	Efrén conoce al doctor Marín, quien aconseja al joven con sus apreciaciones sobre la sexualidad y la moral.
4	Aparición de Dhamar y el repentino cambio de vida de Efrén	Efrén se enamora de Dhamar y decide cambiar su forma de vida.
5	Descarte de la enfermedad, inicio de la relación con Dhamar.	Sale con Dhamar, que vive según las apreciaciones del doctor Marín. Efrén descarta su contagio de la venérea.
6	Matrimonio y problemas de pareja	Efrén y Dhamar se casan. Con el tiempo, tienen problemas maritales.
7	Segunda aparición del doctor Marín	Reaparece el doctor Marín, que arregla el problema de la pareja con sus consejos, y revela a Efrén que él es su padre.

Nota. Basada en Laguna y Martínez (2011).

En la tabla 3 se muestra el desarrollo de los sucesos de la trama, los cuales siguen una linealidad no orgánica, puesto que rompen con el «pacto ficcional», que define Umberto Eco en «seis paseos por los bosques narrativos», al indicar que «El autor *finje* que hace una afirmación verdadera. Nosotros aceptamos el pacto ficcional y fingimos que lo que nos cuenta ha acaecido de verdad» (Eco, 1996, p. 85), pues, más que el lector prediga el final desde un inicio, lo que se busca es que sepa el desarrollo de la trama del texto, sin giros en la misma y en la única línea argumental que maneja esta narrativa, llevando así al espectador a la moraleja que, desde un inicio, espera ver.

La resolución de los nudos argumentales se debe a la intervención del doctor Marín, sin una lógica consecuente en la trama; de manera externa, la historia se resuelve sin coherencia alguna. Igualmente, el protagonista, «el héroe», en este caso, no puede terminar «mal», ya que la ausencia de



una figura paterna no cabe en la imagen que construye Sánchez sobre el personaje principal. De esta forma, el autor asigna al doctor Marín, la figura paterna, que durante todo el relato guio a Efrén, pues, según las conclusiones del autor, sin la intervención de este, Efrén terminaría volviéndose un padre joven, irresponsable, drogadicto, alcohólico, abusador y promiscuo; como el padrastro del protagonista.

Cabe destacar que el lector que se espera de la narración es un «lector modelo», definido por Eco como «un conjunto de instrucciones textuales, que se manifiestan en la superficie del texto, precisamente en forma de afirmaciones u otras señales» (Eco, 1996, p. 23); un lector que no cuestione el desarrollo de los personajes y sus acciones, los cuales hacen de toda la trama una construcción «fabulizante», término que manejaré más adelante.

El diseño de la novela deja ver un propósito claro, desde su categorización como un AIE cultural: el de presentar un código de conductas que encajan en un modelo predispuesto de sociedad, algo que menciona Papalini en su estudio sobre los textos de autoayuda:

Las prácticas terapéuticas tendientes a superarlos se basan en el control de las representaciones de los sujetos. Puede afirmarse que el objetivo perseguido es mejorar la adaptación a las condiciones de existencia, en consonancia con el universo de creencias y valores que caracterizan al capitalismo tardío. (Papalini, 2006, p.4).

Asimismo, el propósito es ser una guía de orientación sexual y moral, al tener como base unos valores culturales definidos, sin tomar en cuenta argumentos de carácter formal, como estudios sobre las enfermedades de transmisión sexual (ETS), de psicoanálisis sobre el comportamiento sexual adolescente en Latinoamérica, sobre la relación real entre el alcoholismo y el maltrato intrafamiliar, o sus consecuencias frente a un análisis demográfico.

d. «El Maestro», figura reiterativa en lecturas de autoayuda

El personaje del doctor Marín, como se explicó anteriormente, tiene el propósito de ser el guía del protagonista. Una figura que no solo se ve



en otras obras de Sánchez, sino también en varios autores que manejan este tipo de contenidos. Un ejemplo, de un autor más reconocido que el mexicano, es Paulo Coelho, escritor brasileño cuyo público es más amplio. Coelho utiliza la figura de «el Maestro» en su más conocido trabajo *El Alquimista*; aquí, el personaje, valga la redundancia, es el Alquimista, un sabio octogenario que guía al personaje principal, Santiago, en la búsqueda de su meta: forjarse un renombre en el oficio. Esto se puede ver en un diálogo muy conocido del libro:

— Cuando se quiere algo, todo el universo conspira para que esa persona consiga realizar su sueño— dijo el Alquimista repitiendo las palabras del viejo rey. El muchacho lo comprendió: otro hombre estaba en su camino para conducirlo hacia su Leyenda Personal.

— Entonces, ¿usted me enseñará?

— No. Tú ya sabes todo lo que necesitas. Solo te voy a ayudar a que puedas seguir en dirección a tu tesoro. (Coelho, 1988, p. 80)

En esta parte, queda en evidencia la representación del *alter ego* de los autores de este tipo de textos en su obra. «El Maestro» siempre es un hombre mayor que el protagonista, y conocedor de todas las respuestas que necesita el personaje principal en su búsqueda moral o espiritual. El autor habla a través de este arquetipo, dado que con su voz transmite al lector —que se identifica con el protagonista, ya sea un aprendiz de una disciplina mística o un púber que necesita reprimir sus deseos sexuales— los conocimientos y «verdades» que este «lector modelo» quiere escuchar, porque está en busca de la respuesta o el consuelo fácil que ya conoce de antemano.

Los valores del libro se ven inmersos en la construcción moral de una sociedad idealizada, donde «la ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia» (Althusser, 1974, p. 29); a su vez, la concepción del mundo que tiene el sujeto en creencias, pues «los hombres se representan bajo una forma imaginaria sus condiciones de existencia reales» (Althusser, 1974, p. 30), se da por la existencia de una élite que dicta su dominación en una representación del mundo imaginado; en este caso, el autor —disfrazado como «el



Maestro»— es el artífice de los valores y las premisas sin argumento, promovidas como base de la ideología en su obra.

3. Estructura del texto artístico: composición de la obra artística verbal

Se tomarán aquí los planteamientos sugeridos por Yuri M. Lotman, para demostrar que el texto de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, considerado por gran parte de la población latinoamericana como literatura, no genera procesos de resignificación ni construcción de conocimiento, debido a las características expuestas en la crítica narrativa realizada.

En *Estructura del texto artístico*, Lotman (1970) definió varios elementos de la obra artística verbal para su análisis, entre los cuales se encuentran los conceptos de «marco» y «argumento». A continuación se presenta el análisis de estos elementos en *Juventud en éxtasis*.

a. Marco

El marco delimita la obra artística; es la interpretación del autor sobre el universo, y la obra, su versión de este. En el marco, se destacan los conceptos de «principio» y «final».

Por un lado, el concepto de «principio» lleva a la obra a seguir más allá de lo propuesto por el autor, es decir, aunque la obra en sí finalice, esta sigue generando nuevos significados, pues la función codificadora en la novela moderna depende del principio, por los datos e información. La obra no «finaliza» porque está en la constante construcción de significado (Lotman, 1970).

Por otro lado, el «final», en la obra de Sánchez, se da por la imposibilidad de sus elementos para llevarla a la «mitificación»; al contrario, estos cortan las posibilidades de generar una entropía con contexto alguno: personajes estereotípicos y sin desarrollo, trama inorgánica, inverosimilitud en el desarrollo de los nudos argumentales, etc.



b. Argumento

En cuanto al argumento, este se da por la acumulación de los sucesos, los cuales son la unidad mínima de construcción en el marco de la obra. «En un texto, [el] acontecimiento es el desplazamiento del personaje a través del límite del campo semántico» (Lotman, 1970, p. 285); ello contribuye a su verosimilitud frente al lector. La fábula, y su condición, disponen los acontecimientos de manera lineal, es decir, de una forma no orgánica que se opone al argumento debido a su propósito de moraleja; en el caso de *Juventud en éxtasis*, uno ético y moral que el lector conoce desde su principio, por el desarrollo inverosímil de los acontecimientos y la desventura de los personajes durante la novela.

4. El texto artístico en el texto de la cultura latinoamericana: Lotman entendido desde Latinoamérica y su tradición literaria

En noviembre de 2003, la revista *Entretextos* publicó el artículo «El texto artístico en el texto de la cultura latinoamericana», donde Barei y Arán abordan, entre otros temas, la función de generar nuevos sentidos de la obra artística y las interacciones textuales dentro y fuera de la creación, las cuales influyen en los mecanismos de memoria y olvido en una cultura.

a. Tres propuestas y tres preguntas

Barei y Arán (2003) plantearon tres propuestas y tres preguntas para el estudio de los textos artísticos en Latinoamérica, las cuales se resumen así:

- Propuestas
 - Reflexión sobre las producciones artísticas en determinado tiempo, vinculación y posicionamiento de sujetos productores y receptores, relaciones de poder.
 - Confrontación con textos culturales.
 - Relación con la interacción entre lo intercultural y lo intersubjetivo (Barei y Arán, 2003).



- Preguntas
 - ¿Son estas formas estéticas una forma de mostrar el conflicto entre tradición y nuevas textualidades, reorganización geográfica y construcción de subjetividades?
 - ¿Qué lógica rige la dialéctica entre consumo cultural e identidad estética y qué desafíos suponen frente a disposiciones sociales?
 - ¿Pueden las teorías sobre cultura y arte resolver la dificultad que plantea el balizamiento de las fronteras entre lo artístico y lo no artístico? (Barei y Arán, 2003).

La formulación de estas preguntas y propuestas se debe a que, en Latinoamérica, según las autoras, el texto artístico revela censuras al discurso crítico; a la producción de discursos nomológicos y al control de dispositivos de saber-poder; a la imposibilidad de producción indefinida de conocimiento, y a la concepción de libertad dentro de un contexto cultural.

En la definición de «argumento» de Lotman (1970), la cadena de sucesos predecibles convierte el texto de Sánchez en una fábula; mientras que en la de «marco», el texto, por su desarrollo inorgánico en argumentos y personajes, finaliza totalmente. Aunque su autor y otros del género de autoayuda reproduzcan obras cada año, no hay construcción de nuevo significado ni de la información, debido a que se repiten entre sí, con el mismo método y contenido, en lo que se considera un «bucle»; una línea continua que sigue y sigue, pero que gira alrededor de su centro, sin salir de su radio narrativo.

De acuerdo con la interpretación anterior desde la perspectiva de Lotman, al igual que sobre la construcción de una tradición literaria frente al libro de Sánchez, con respecto a lo planteado por Barei y Arán (2003):

- No se halla un punto de convergencia de los textos del autor con tradición alguna, anterior o actual; solo se relacionan con otras obras del autor; lo mismo sucede con otros autores del mismo tipo. Tampoco hay una definición e identificación clara de alguna reorganización geográfica; no hay enlace con alguna cultura, etnia o grupo social; menos hay una construcción de subjetividad, pues las características de sus personajes, que se



repite con intermitencia en sus demás trabajos, hacen que sean inverosímiles en su desarrollo.

- La lógica que sigue en el consumo cultural, más que un desarrollo estético frente a una identidad, es la de imposición de valores y éticas moralistas que desconocen estudios y realidades socio-culturales verídicas frente a una opinión viciada de prejuicios morales, una ideología disfrazada como un producto cultural ante un público que apenas tiene su primer acercamiento a obras de creación literaria.
- Al tener un reconocimiento institucional en muchas escuelas estatales de Latinoamérica y ser uno de los primeros textos a los que se acercan sus estudiantes, se dificulta la comparación con otras obras narrativas y artísticas (cine, teatro, artes plásticas, etc.) sean clásicas o no; incluso, si no pertenecen a un canon determinado, que terminan siendo desconocidas para un público que solo conoce el tipo de narración al que pertenece Sánchez y conceptualiza su contenido como una generalidad homogénea.

De esta manera, el sujeto puede caer en una representación alienada de sus condiciones de existencia, con el conjunto de valores sobre la sexualidad y la representación de la literatura latinoamericana, ambas, pertenecientes a una ideología dominante. «Es la naturaleza imaginaria de esta relación lo que sostiene toda la deformación imaginaria que se puede observar en toda ideología» (Althusser, 1974, p. 31). No son las condiciones de existencia, en su contexto, lo que lo identifica, sino lo que define en su relación con esas condiciones de existencia.

Conclusiones

El peso de un texto narrativo dirigido a un público joven depende de políticas estatales referentes al tipo de educación que deseen impartir a sus ciudadanos, con un consumo cultural de contenido puntual, como lo es el condicionamiento de valores morales conservadores frente a las relaciones sexuales, al concepto de familia y el trato hacia sujetos cuyos perfiles no encajan en el ideal de sociedad que plantean.

Al estar proyectado a un público que no tiene bagaje ni lecturas narrativas como antecedente, este hace una construcción aislada de la literatura,



en la cual se desconoce la producción artística de diferentes tradiciones narrativas, bien sean contemporáneas o no. Asimismo, la construcción de cánones, e incluso de perspectivas contraculturales que surgen como respuesta a los contextos socioculturales en los que se ven anclados, hace que este tipo de lector centre más su apreciación estética en la repetición de un mensaje impuesto como un hecho absoluto que en la habilidad narrativa y literaria del texto en sí.

El contenido de este tipo de narrativas, comúnmente reproducido y dirigido a una población juvenil, se toma como un hecho absoluto, desconociendo si el autor maneja argumentos que se sustenten en la lógica y la investigación. Especialmente, si se considera que el autor posee cierta autoridad, por sí mismo, frente a un lector que no cuestiona el contenido leído ante su contexto, sino que acata y sigue lo dispuesto por la ideología determinada en el texto.

Referencias

- Barei, S. y Arán, P. O. (2003). El texto artístico en el texto de la cultura latinoamericana. *Entretexos*, (2), 56-69.
- Coelho, P. (1988). *El Alquimista*. Planeta.
- Colegio cucuteño quedó en tercer lugar en el programa Maratones de Lectura. (2016, 12 de septiembre). *La Opinión*. <https://www2.laopinion.com.co/cucuta/colegio-cucuteno-queda-en-tercer-lugar-en-el-programa-maratones-de-lectura-118656>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta nacional de Lectura México*. Conaculta. Recuperado de: <https://sic.cultura.gob.mx/encuesta/Encuesta%20de%20Lectura%20ok.pdf>
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.
- Laguna, G. y Martínez, M. M. (2011). Cuando la memoria es una condena: análisis narratológico de *Funes el memorioso* de Borges. *Philologica Canariensis*, (16-17), 85-110.
- Lotman, Y. M. (1970). *Estructura del texto artístico*. Comité Editorial de la Unión Soviética.
- Papalini, V. A. (2006). Literatura de autoayuda: una subjetividad del Sí-Mismo enajenado. *La Trama de la Comunicación*, 11, 331-342.
- Sánchez, C. C. (1993). *Juventud en éxtasis*. Diamante.

Índice de tablas

Tabla 1.	<i>Primer sistema lengua</i>	35
Tabla 2.	<i>Segundo sistema, mito</i>	35
Tabla 3.	<i>Lemas y otros mensajes lingüísticos de las diez empresas con mejor reputación en Colombia</i>	152
Tabla 4.	<i>Resultados de lectura por edad</i>	171
Tabla 5.	<i>Tabla de libros favoritos</i>	171
Tabla 6.	<i>Numeración de los sucesos en la trama</i>	179

Índice de figuras

Figura 1.	«Welcome: enjoy our poorness».....	19
Figura 2.	«¡Putx el que lea!»	21
Figura 3.	«De verdad es mejor falso positivo conocido que aguacate por conocer».....	25
Figura 4.	Cuadrado semiótico de posverdad y posconflicto. Graffiti del municipio de Bello.....	26
Figura 5.	«¿Miedo y mentira votan xti?». Grafiti de Bello, Antioquia.....	29
Figura 6.	Esquema metafórico de los dos sistemas semiológicos.....	34
Figura 7.	Esquema metafórico de significación.....	34
Figura 8.	Aplicación del sistema semiológico de primer y segundo orden al significante fotografía de guerra.....	36
Figura 9.	Ejemplo de pie de foto 1	42
Figura 10.	Ejemplo de pie de foto 2	43
Figura 11.	Ejemplo de pie de foto 3	43
Figura 12.	Fotogramas de las principales escenas del cortometraje Evan (Sandy Hook Promise & BBDO New York, 2016)	55
Figura 13.	Fotogramas comparativos entre las secuencias 1 y 2 del cortometraje (Sandy Hook Promise & BBDO New York, 2016)	58
Figura 14.	Esquema de manipulación.....	60
Figura 15.	Esquema de manipulación basada en la tentación	62
Figura 16.	Esquema de manipulación basada en la tentación	62
Figura 17.	Esquema de manipulación basada en la tentación	63
Figura 18.	Esquema de la Y: tipos de enunciaciones y voces.....	86
Figura 19.	Dimensiones lingüísticas, cognitiva, patémica y axiológica del enunciador, el enunciatario y el sujeto referido en el referente.....	87
Figura 20.	Esquema de integración de modelos discursivos (EIMD).....	90



Figura 21. <i>Articulación del esquema Y y el EIMD con las lecturas verticales y horizontales de la enunciación presupuesta y de la enunciación enunciada</i>	92
Figura 22. <i>Categorías del EIMD aplicadas en la enunciación presupuesta del libro Fusil o toga: toga y fusil. El Estado contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.</i>	97
Figura 23. <i>Categorías del EIMD en la enunciación presupuesta y enunciada</i>	98
Figura 24. <i>Enunciaciones y géneros en el ejemplo ilustrador de la isotopía de la justicia</i>	102

En este primer tomo Violencias y reparaciones, de Problemas latinoamericanos y fenómenos sociales: estudios semióticos y discursivos, se abordan distintas aproximaciones analíticas a la construcción de realidades desde la semiótica, las cuales pueden ser leídas desde el entramado de símbolos y significados que hacen parte de dichas realidades. En él, se exponen diversas preocupaciones de algunos académicos por ampliar la comprensión de fenómenos globales, dentro de las que se pueden mencionar las violencias, la construcción de memorias, el cuerpo, los movimientos sociales y la educación, tomando como eje articulador los estudios semióticos y discursivos, desde los cuales se asume que es posible comprender aspectos que hacen parte de la cotidianidad.

Para ello, el contenido se ha organizado en dos partes. La primera, «Narrativas y memorias», corresponde a una serie de trabajos que abordan las distintas violencias desde la semiótica, vistas desde el campo de la comunicación. La segunda, «Significados y educación», muestra de manera diversa algunos estudios relacionados con la semiótica, respecto a la construcción de significados en el campo de la educación y en las organizaciones.

Presentamos este tomo, como parte de un trabajo editorial realizado en conjunto con la Asociación de Semiótica Colombiana y UNIMINUTO, Facultad de Comunicación Social, que queda a consideración de nuestros lectores, para ampliar el debate académico en relación con la semiótica y las agendas de país y de región.



Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu