

CUESTIONES



REVISTA DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA No. 12 ISSN 0121-0947

- Lectura,**
comunicación
y contexto
- Desde la**
estética, hacia
una nueva
pedagogía
- Escribir**
ensayos u
ordenar
la cabeza
- Música:**
¿sublime
contaminación?

Doctora
JANE ESPERANZA RUEDA VILLARRAGA
Secretaría Académica
Facultad de Contaduría



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
1952

CUESTIONES

Rector

Gabriel Burgos Mantilla

Decano

Rodrigo Velasco Ortíz

Directora

Luz Marina Gutiérrez M.

Comité Editorial

Álvaro Acevedo Tarazona

Luz Stella Porras

Guillermo León Aguilar R.

Luz Marina Gutiérrez M.

Diseño y Diagramación

Guillermo León Aguilar Roldán

Fotografías

Saúl Meza Arenas

Ilustraciones

"Quike"

Publicaciones

María Lucila Rueda Neira

Revista Cuestiones

ISSN 0121-0947

UNAB - Facultad de Comunicación Social

Calle 48 No. 39 - 234

Conmutador: 643 6111 - 643 6261

Fax: 643 3958 - Ap. Aéreo: 1642

Bucaramanga - Colombia

1999 - II Semestre

Internet: www.unab.edu.co



Sumario

Comunicación en tiempos de crisis	2
Comunicación y gestión, un llamado para superar la desarticulación	8
Palabras y comunicación	12
El juego con las palabras: Pasión, razón y creación	15
Sin interacción no hay contexto	19
Desde la estética: Hacia una nueva pedagogía	24
Escribir ensayos u ordenar la cabeza	28
La lectura de textos como producción de sentido	38
Música: ¿Sublime contaminación?	52

Comunicación en tiempos de crisis

POR RODRIGO VELASCO ORTIZ*

En el pasado Encuentro Académico de Facultades de Comunicación Social organizado por AFACOM, el profesor Jesús Martín-Barbero nos invitaba a trascender el "Encuentro de Teorías" en favor de un encuentro con el País. Es que hay tiempo para todo y, en la coyuntura actual, de exaltación de la violencia, de corrupción política y administrativa, de economía angustiante y desbocada, urge revisar las responsabilidades que como comunicadores nos competen. Si la teoría no nos es de utilidad para comprender y transformar la vida, carece de sentido promoverla.

Comunicación: algunas ideas.

Más allá de las consideraciones físicas de la comunicación electrónica, visual o sonora, más allá de las consideraciones mecánicas de emisores, canales, mensajes, receptores y ruidos, la comunicación humana alude al establecimiento de campos de representación simbólica comunes a varios individuos. El objeto de la comunicación son las ideas, las representaciones, los sentimientos y los contenidos del mundo subjetivo interno, asociados a símbolos externos, denominados genéricamente lenguajes.

Aquí resulta especialmente interesante constatar que, en el fondo, la comunicación humana descansa en un acto de fé, jamás comprobado de manera directa: creemos que otros experimentan, en el interior de su subjetividad, fenómenos iguales o semejantes a los nuestros cuando se refieren a ellos con los mismos o semejantes símbolos externos que nosotros usamos.

Muchas veces la renuncia a un sentido general de la vida que vaya más allá de la experiencia directa, es decir, el rechazo a proyectos de largo plazo, individuales o colectivos, se ha sustentado en el argumento positivista de atenerse tan sólo a los "hechos objetivos, verificables experimentalmente", según el modelo hipervalorado de las ciencias de la naturaleza. Se ha confundido un modelo de conocimiento con el conocimiento total; se ha engrandecido el recurso a la experiencia como la única prueba de validez; se ha ignorado que los llamados

hechos son interpretaciones y, en general, se ha desprestigiado la fuente de todo sentido, cual es la subjetividad.

Igualmente, desde una pretendida neutralidad objetiva, se ha negado o deslegitimado el poder de la comunicación y sus intencionalidades, siempre presentes aunque no siempre conscientes. Esta fuerza transformadora de la palabra ha sido reconocida desde los orígenes míticos de la humanidad; por ejemplo, en el relato bíblico del Génesis, en el que tanto la palabra divina como la humana tienen un claro poder creador. En la triada que relaciona al sujeto con el mundo material y con los otros sujetos, los lenguajes obran como configuradores de los mundos subjetivo, objetivo e intersubjetivo, de manera multidireccional, no sólo en un sentido. No es viable pues, ignorar el papel transformador de la comunicación, el mismo que reclamamos para el desarrollo de nuestras sociedades.

El largo proceso de humanización, expresado en la cultura con todas sus manifestaciones, ha sido posible gracias a nuestra condición simbólica, a nuestra capacidad de crear y utilizar lenguajes para comunicarnos.

Comprender algo es interpretarlo, construir sentido con ello desde la subjetividad; comprender a alguien es participar en el sentido que ese alguien ha construido; comprenderse es conferir sentido a la propia vida en el marco del mundo de los otros y de los objetos.

Como lo han expresado los filósofos humanistas, el carácter inacabado del ser humano hace que la construcción de la identidad individual, el proceso de convertirse en persona, sea ante todo un proyecto, una apuesta hacia un futuro inexistente en cuyo diseño y realización el ser humano se juega su vida. De allí deriva su carácter ético: sin futuro imaginado el deber moral se desvanecería.

De manera semejante, la conformación de la

identidad de los grupos humanos, bien sea como pareja, como comunidad, como empresa o como país, se relaciona con un proyecto, con un ideal, con un imaginario hacia el futuro de aquello que el grupo desea ser, de aquellos valores hacia los cuales tiende la acción colectiva. De no existir elementos con los cuales el grupo se identifique, que trasciendan los deseos individuales y además lo hagan en forma de deber o de obligación moral, el grupo pierde identidad y se disuelve en la desagregación de sus miembros hacia otros colectivos que los aglutinen. Ninguna colectividad humana resiste la ausencia de tales obligaciones relacionadas con imaginarios futuros.

Si pensamos en la esfera de la comunicación social, la labor del profesional es ampliar el espacio simbólico común de lo público, no de lo privado. Para ello es preciso considerar la forma como se configura la identidad colectiva, esto es, mediante las acciones comunicativas de las identidades particulares, en una acción sinérgica que es mucho más que la suma, el promedio o cualquier operación aritmética que podamos hacer con las unidades individuales. La construcción de lo

público, bien sea que se logre con estrategias democráticas o autoritarias, siempre es el resultado de negociaciones, de confrontación de sentidos, del establecimiento de acuerdos mínimos dentro de los cuales operan los actores.

Desde una perspectiva humanista, al mirar la interacción social como un campo en el que se desarrollan los valores humanos y en el que existe un lugar para la ética, es indispensable propiciar cada una de las tres fases que recorre la conformación de la identidad colectiva, esto es, la aceptación radical del otro, considerando su dignidad por la cual es fin en sí mismo y no instrumento de nadie; la confrontación argumentada allí donde se presentan las discrepancias y, por último, la búsqueda y definición de acuerdos mínimos, base de la acción común,

Si pensamos en la esfera de la comunicación social, la labor del profesional es ampliar el espacio simbólico común de lo público, no de lo privado

con los cuales cada uno se compromete.

Así, el Comunicador Social, en razón de su oficio y de su preparación, tiene como responsabilidad contribuir al desarrollo pleno de cada una de estas dimensiones de lo colectivo: comprensión de la diferencia, debate abierto y búsqueda de acuerdos. Su preparación le proporciona información básica sobre su entorno, le permite apropiarse de elementos teóricos y metodológicos sobre la comunicación humana y le confiere el dominio de algunos lenguajes y de algunos medios. Su función consiste, entonces, en comprender algún fenómeno de interés social, traducirlo al lenguaje de su competencia y presentarlo a través del medio adecuado para

Tras un proceso de desgaste y descrédito de las autoridades tradicionales, los valores y las ideas que ellas habían representado se vinieron a menos

que otros ciudadanos, a su vez, comprendan, se informen, debatan o acuerden algo al respecto. El comunicador social ha de ser ojos, oídos y voz de diversos actores sociales, para que múltiples voces y miradas se encuentren a su vez.

Ahora bien, para que la comunicación sea posible, es preciso que exista un campo común a los

interlocutores, no solamente desde el lenguaje, sino desde los mismos temas que se abordan. Si, por circunstancias de los participantes, un tema es considerado obsoleto o risible o absurdo, referirse a él en serio puede resultar poco menos que imposible; sería preciso que desde algún lado se iniciara la persuasión acerca de la importancia y la pertinencia del mismo, o al menos que se pusiera en duda su impertinencia; en otras palabras, que se planteara una nueva agenda de la comunicación.

La comunicación y un país en crisis.

En nuestra época y en nuestro país se vive un

malestar generalizado, un vago sentimiento del absurdo y sin sentido del esfuerzo por sobrevivir, una desconfianza en casi todas las instituciones. Tras un proceso de desgaste y descrédito de las autoridades tradicionales, los valores y las ideas que ellas habían representado se vinieron a menos. Los representantes de cada una de las instituciones: familia, religión, ejército, iglesia, estado, partidos políticos, han sido eclipsados por los representantes de las instituciones económicas. Parece como si el único valor, al cual se pudieran convertir todos los demás, fuera el medio de cambio más conocido: el dinero.

Sin embargo, el dinero tiene en sí mismo un vacío fundamental, radical, consistente en su ausencia de valor intrínseco, en ser fundamentalmente un medio para alcanzar otros bienes. Así, por más buscado que sea, no alcanza la fuerza necesaria para cohesionar una comunidad; no es suficiente para aglutinar en torno a sí, por largo tiempo, a una población dada. Surgen entonces las preguntas: *¿qué tipo de ideas o valores requieren nuestras sociedades para fortalecerse en su identidad?, ¿será posible encontrar unas metas sociales que trasciendan el presente, que entusiasmen a los individuos para su logro?, ¿será conveniente revisar algunos de los ideales que en el pasado confirieron sentido a los pueblos?.* De ser así, como parece, los comunicadores sociales tendrían ante sí el enorme reto de convocar a la discusión y al acuerdo para el desarrollo y fortalecimiento colectivos.

En el caso colombiano, una parte muy significativa del malestar de nuestra sociedad radica en la fuerte escisión entre los discursos públicos acerca de los valores morales y las prácticas reales de quienes los pronuncian, avaladas y propiciadas por la misma sociedad que las recrimina. Es la contradicción insostenible entre una propuesta teórica y un país real, mencionada en el primer párrafo de este papel. Ejemplos de ello son las promesas de los candidatos, siempre incumplidas por los elegidos; la conocida expresión "Le llegó su cuarto de hora", referida al gobernante de primer, segundo o tercer orden, quien debe aprovechar el poco

tiempo disponible para entrar a saco en los dineros públicos; el desprecio real por la ley, unido a la desconfianza permanente en la palabra empeñada en cualquier negocio y, en general, la ausencia de compromiso de los individuos frente a los acuerdos colectivos.

En reciente encuesta realizada entre niños y jóvenes de diversas ciudades colombianas por el Centro Nacional de Consultoría, los menores manifiestan que el error más grave que cometen los adultos, luego de la violencia (23%), es que "no cumplen lo que prometen" (20%) pero, al sumar otros errores como "dicen mentiras" (11%), "no cumplen las normas" (7%), "no se comprometen en campañas en beneficio del país" (6%), el conjunto asciende al 44%. Es decir, casi la mitad de los niños percibe esa ruptura entre el discurso y la práctica, a pesar de que, precisamente por su poca experiencia, consideran que en su casa (98%) y en el colegio (93%) realmente les están enseñando a ser mejores ciudadanos.

¿Cohesión o corrosión?

La falta de fe en los otros, la desconfianza en principios, normas y valores que trasciendan el beneficio particular inmediato, obran como corrosivo social, como disolventes de lo colectivo. Frente a tal malestar y ante la necesidad de recuperar la confianza en los otros, urge explicitar un proyecto de país. Sin la ingenua pretensión de cerrar los ojos a las múltiples dolencias que nos aquejan, hemos de renunciar al monotema de la desgracia, al pesimismo autodestructor, a la permanente exaltación de los males. Hemos de apostarle nuevamente a proyectos de largo plazo, no necesariamente eternos o milenarios, pero sí que trasciendan como colectivo los intereses inmediatos de los individuos. Otra vez, sin timideces vergonzantes, hemos de mostrar el valor humano del esfuerzo, del posponer el gusto momentáneo en aras de satisfacciones más permanentes.

Cuando un enfermo está grave, una de las

peores cosas que le pueden suceder es la incredulidad en su curación, la desconfianza en el buen estado de otras partes de su organismo que pueden contribuir al restablecimiento de la parte enferma. En nuestra sociedad, así parezca risible, así no esté de moda y así suene ilusorio, es preciso renovar la fé en todas las fuerzas constructivas que existen en la totalidad de los colombianos.

Este es el reto de los comunicadores en nuestro país (¿en nuestra época?): atraer la atención hacia el sentido, propiciar la interacción razonable, esperanzada, comprensiva, en busca de un modelo propio de sociedad. Es necesario mirar bien lejos, no perder el horizonte, distraídos por las molestias o los atractivos inmediatos. **Los comunicadores sociales tendrán ante sí el enorme reto de convocar a la discusión y al acuerdo para el desarrollo y fortalecimiento colectivos** Si bien el comunicador no establece las metas, debe creer en su posibilidad; si no determina el ideal de ser humano, debe propiciar su configuración por parte del colectivo; si no fija los criterios de validez de los argumentos en los asuntos en debate, ha de confiar en que los miembros del grupo, él incluido, pueden establecerlos mediante discusiones razonables.

Este número de la revista Cuestiones está dedicado a los lenguajes y en él, sus autores, cada uno a su manera, proponen diversas maneras de construir sociedad, bien sea desde la academia, la empresa o la vida cotidiana: María Eugenia Pinilla, en el ámbito de las empresas de la región santandereana, destaca la gestión de la comunicación como eje fundamental de la evolución y la transformación de las instituciones. Luz Marina Gutiérrez, en el campo universitario, propone una mirada interpretativa de la lectura, como construcción del sentido de un mundo que se despliega ante otro mundo del cual participa el lector. La comunicación como participación en la construcción de universos y

la lectura complementada con una escritura que, al recrear el texto, lo hace más comunicativo.

Margarita Gómez, también instalada en el ambiente universitario, nos invita a jugar con las palabras, como remedio al formalismo excesivo y artificial promovido desde algunas experiencias educativas, un juego que requiere establecer un campo, común a docentes y alumnos, dentro del cual es posible y para el cual nos ofrece algunas reglas, algunas pistas que lo harán más interesante. Álvaro Acevedo nos sugiere el ensayo como una vía para comprender los contextos al desarrollar la proporcionalidad entre contexto/comunicación y lenguaje/cultura; al identificar la lectura con la comprensión expresada en la escritura y al sintetizarlas en el ensayo como producción académica. Campo Elías Narváez nos invita a considerar un currículo desde la estética, como propuesta para la formación de comunicadores sociales en el ejercicio y en la comprensión de las nuevas sensibilidades, de suerte que trascienda las abstracciones intelectuales sin sentido o las simples destrezas tecnológicas.

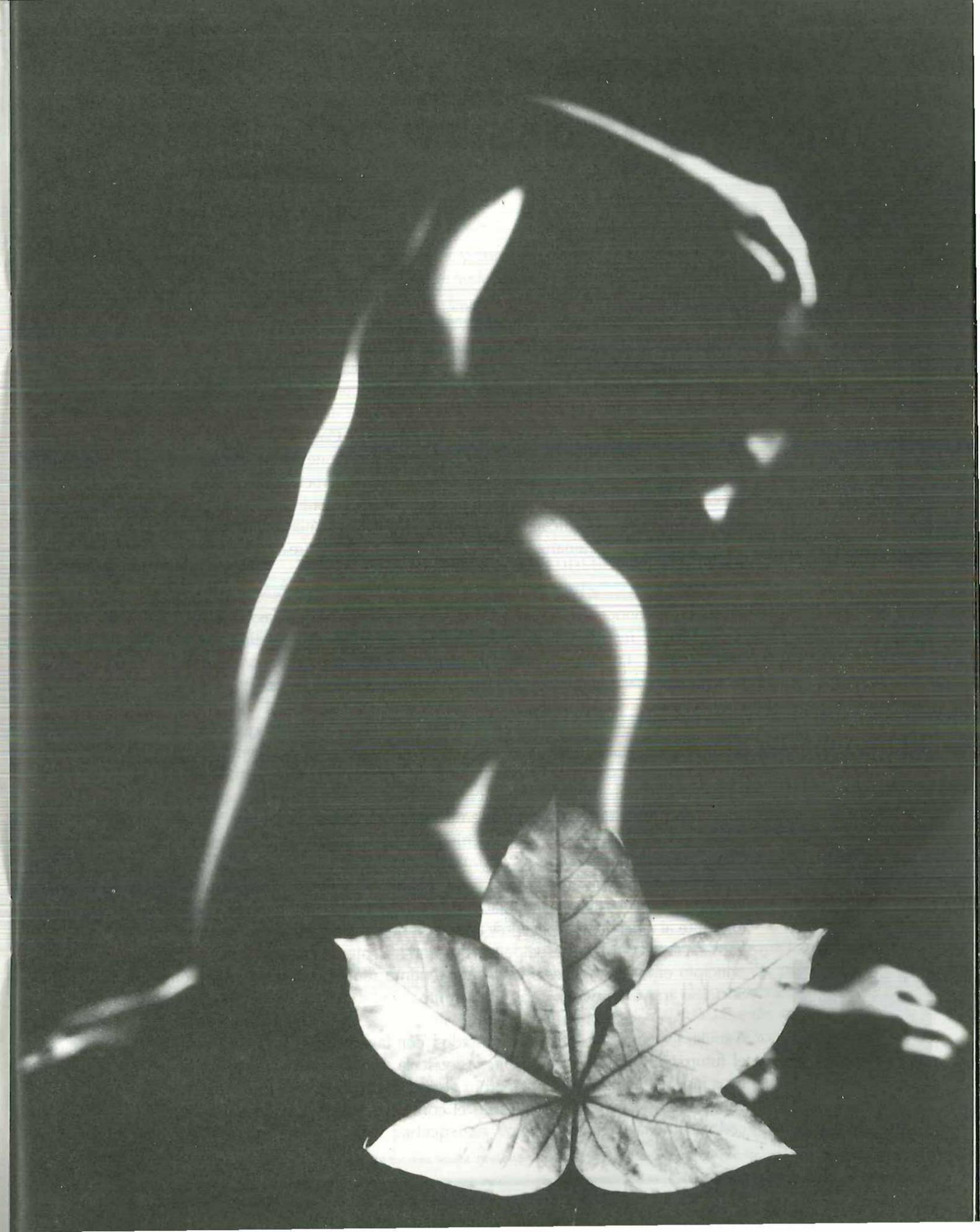
Luz Stella Porras nos ilustra acerca del ensayo, como un género de la comunicación escrita y como un acto de aprendizaje e investigación. Su revisión sobre el tema nos brinda pistas e ingredientes metodológicos para hacerlo operativo, fuente de aprendizaje y de gozo.

Víctor Manuel Sarmiento nos da cuenta de sus reflexiones alrededor de los obstáculos que ha de superar la academia universitaria para que la lectura y la creación de textos sean fuente de producción de sentido: maestros desorientados en la producción o en la selección de textos, exigencias no diferenciadas según el tipo de escritos, uso de fragmentos descontextualizados, entre otros.

Los menores manifiestan que el error más grave que cometen los adultos, luego de la violencia, es que no "cumplen lo que prometen"

Finalmente el maestro Sergio Acevedo, desde la música, nos propone construir un mundo donde las leyes de la armonía estén por encima de la discordia, la disputa sea reemplazada por el contrapunto y los conciertos no sean para delinquir sino para llenar el mundo de acordes musicales.

* Decano de la Facultad de Comunicación Social UNAB. Filósofo. Magister en Educación.



Un llamado para superar la desarticulación

POR MARIA EUGENIA PINILLA GUTIÉRREZ*

La operación y la gestión privada y pública en Bucaramanga demandan un perfeccionamiento integral de los procesos de comunicación en todo su sistema institucional.

En la estructura institucional de la región nordeste de Colombia se vislumbra una desarticulación en el empleo de las comunicaciones como factor de apoyo para su propio desenvolvimiento. Nueve directivos del sistema institucional del Área Metropolitana de Bucaramanga así lo indicaron en el **Primer Foro de Comunicación y Gestión**, que se realizó en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, durante el segundo semestre académico de 1998.

Más aún, reconocen que existe un desaprovechamiento de las comunicaciones como recurso dinamizador de la operación y la gestión en las instituciones. En ello coincidieron entidades oficiales, empresas privadas industriales y de servicios y organizaciones no gubernamentales.

Asumir la comunicación como una variable de la gestión institucional hasta llegar a traducirla en acciones concretas, implica el conocimiento de la institución, el reconocimiento de su entorno y una visión completa de éste. Tal consideración implica para el comunicador enfrentar un reto amplio y complejo y para las instituciones, en el caso de nuestro entorno regional, exige la adaptación desde su estructura y desde la lógica de las relaciones que ella demande.

Precisamente, observar la realidad de nuestro entorno institucional, en lo referente al nivel de apropiación y adopción de las alternativas que ofrece la comunicación para su desempeño como una fuente de conocimiento es el principio en el cual los estudiantes de séptimo semestre de Comunicación Social se apoyaron para organizar el evento.

Asimilar los conocimientos, confrontarlos con la realidad en el medio, y en el futuro aplicarlos correctamente, precisó la aproximación con los directivos institucionales que participaron; al fin y al cabo, son quienes construyen, emiten y reciben mensajes en el contexto de significación propio de cada una de las organizaciones.



Desde esta perspectiva, "la comunicación aparece como un fenómeno relacional en el que los públicos, la situación, y los comportamientos interactúan estrechamente, formando un sistema circular de acciones y reacciones, de estímulos y respuesta". En el foro, este sistema adquirió una dinámica propia a partir de motivos y posturas personales de los participantes.

Propiciar el intercambio de opiniones y conceptos se convirtió en una necesidad sentida en el equipo de trabajo que se concretó en una propuesta desde la cátedra con interrogantes como: *¿qué es un proyecto sin comunicación?, ¿la comunicación es una aliada de la gestión?, ¿qué hace la Institución: patrocinio, mecenazgo, ó publicidad?, ¿qué se entiende por comunicación global?.* Estos planteamientos condujeron a la elaboración de un cuestionario, divulgado y puesto en consideración de todos los participantes del Foro, para el estudio y análisis del tema en cuestión.

En el ejercicio participaron nueve profesionales en áreas administrativas, ingenierías, educadores y un comunicador social, todos directivos, con la responsabilidad de gestionar programas Institucionales para proyectar las organizaciones. Ellos debían incluir estrategias de comunicación que transformaran a sus miembros (entes pasivos), en seguidores (entes activos), y así acceder a una lógica de articulaciones internas que permitan dinamizar las instituciones.

Las respuestas a los planteamientos arriba mencionados dejan ver que las organizaciones participantes no tienen en sus estructuras administrativas claramente definido el papel que debe cumplir la gestión en comunicaciones, lo cual hace que las acciones de comunicación sean diversas y dependan de metas u objetivos puntuales trazados por las directivas.

Sólo una de las entidades participantes en el

Foro, el Instituto para la Recreación y el Deporte de Bucaramanga, **INDERBU**, cuenta con un Departamento de Comunicaciones, con funciones que permiten apoyar una gestión global de la Institución que, inclusive, se está consolidando y perfeccionando. En los otros casos, la estructura de las organizaciones o sus limitaciones económicas "hacen que el comunicador no tenga cabida en el organigrama y sólo se contraten asesorías puntuales", como lo explicó Ludwig Caviedes, gerente de Soluciones e Informática, una sociedad limitada prestadora de servicios.

Las labores de asesoría contratadas, tienen como objetivo principal diseñar estrategias comunicativas con tres perspectivas:

" La comunicación juega el papel de gestión porque comunica los proyectos, busca el consenso, solicita la inversión personal, suscita la adhesión a una causa reconocida ..."

1. Dar a conocer la organización a los públicos externos.
2. Hacer mercadeo para trazar planes que garanticen el posicionamiento de la organización y/o sus productos o servicios.
3. Elevar el rendimiento en los públicos internos a nivel óptimo buscando generar el clima organizacional propicio para el incremento de la productividad.

Es aquí, en primera instancia, donde se observa que el comunicador social tiende a ganar espacios, especialmente como diseñador de las estrategias necesarias para propiciar procesos de comunicación que envuelvan a todos los componentes de las organizaciones. Ello apoyará notablemente un mejoramiento en la eficiencia operativa y de gestión de las instituciones.

*"La comunicación juega el papel de gestión porque comunica los proyectos, busca el consenso, solicita la inversión personal, suscita la adhesión a una causa reconocida, firma un nuevo contrato social y finalmente, moldea el lugar que la institución ocupa en la sociedad"*²

Los directivos institucionales participantes en el certamen perciben la función de la comunicación como "un sistema coordinador, cuya meta

* MARC, Edmond. Dominique. La Interacción Social. Barcelona. Editorial Paidós. Pp. 19

² WEILL, Pascale. La Comunicación Global. Barcelona. Editorial Paidós. Pp. 118

principal es la compaginación de los intereses de la institución y los de los públicos internos y externos, para facilitar el logro de objetivos específicos y, a través de ello, contribuir al bienestar particular, social y nacional."

Si bien es cierto que aún se desconoce por buena parte de los invitados el papel de la comunicación en los programas para el mejoramiento de las organizaciones, a su vez se reconoce la importancia de la comunicación como un eje fundamental en la evolución y transformación de las instituciones para propiciar espacios más libres, igualitarios y participativos, donde todos pueden proponer y juntos construir los contextos de significación propios para el escenario en el cual están inmersos.

Ad portas del siglo XXI, hay que afrontar desafíos más difíciles que en cualquier época pasada y se exigen soluciones creativas e innovadoras. La comunicación se convierte en gestora primordial del cambio en las organizaciones, y los comunicadores organizacionales pueden hacer posibles estos procesos como el resultado de consultar el interés general en todas las decisiones que definan el futuro de nuestra sociedad.

"Cuando la comunicación traza el esquema del futuro de la institución, este futuro es factible"³. Ante esta perspectiva, la comunicación está llamada a actuar como una palanca para la acción y el equilibrio entre lo interno y lo externo, ajustada a la realidad para la vida del sistema institucional.

* Comunicadora Social. Especialista en Gestión Estratégica de Mercadeo. Coordinadora del Área de Comunicación Organizacional.

Bibliografía:

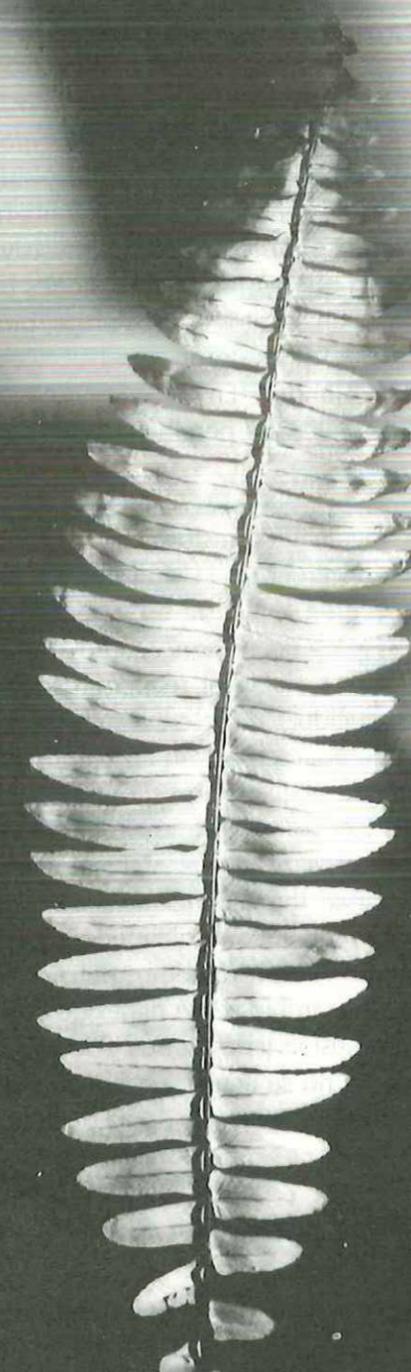
MARC, Edmond. PICAR, Dominique. La interacción social. Barcelona. Editorial Paidós.

WEIL, Pascale. La comunicación Global. Comunicación institucional y de gestión. Barcelona. Editorial Paidós.

Universidad Autónoma de Bucaramanga. Video Primer Foro de Comunicación y Gestión. Facultad de Comunicación Social.



³ WEILL, Pascale. La Comunicación Global. Barcelona. Editorial Paidós. Pp. 136



Pasión, razón y creación

El juego de las palabras

POR MARGARITA GÓMEZ GAMBOA*

Presentar una propuesta para "jugar" con el texto escrito, no significa minimizar el acto tan complejo de la lectura que exige del lector condiciones especiales para que pueda acceder a todos los sentidos que aquel genera.

Sugerir cambios de comportamiento tan arraigados en una cultura que propicia ciertas actitudes, no propiamente afectas a la recepción del texto escrito, requiere un gran esfuerzo y el compromiso individual tanto de los docentes como de los estudiantes, con mayor razón en estos momentos cuando nos enfrentamos a la competencia con las nuevas tecnologías.

Por eso, el acercamiento al texto escrito por parte de los estudiantes debe partir de una mirada a la nueva concepción de lectura que los remite a la comprensión de los múltiples lenguajes en que se escribe el mundo, lo cual implica conocerlos y darles sentido dentro de la práctica social.

En tal sentido, la persona debe estar en capacidad de leer los sonidos, los silencios, los espacios, los colores, los sabores, las imágenes, los rituales, las costumbres, el tiempo, las formas, las actitudes, las palabras y tantas otras formas de expresión, mediadas y no mediadas, creadas o adoptadas por el hombre para comunicarse.

Entonces, leer es mucho más que recordar, o realizar un ejercicio mecánico; leer es aprehender, hacer propio el mundo exterior, es atrapar experiencias ajenas que se incorporan a la vida para recrear y expresar desde las vivencias individuales, nuevas maneras de ver, de pensar y de construir mundos posibles.

La lectura de una porción de la realidad, exige de la persona competencias específicas, trabajo y dedicación, de acuerdo con el código que maneje el texto, porque la lectura, como lo afirma Paulo Freire, "no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo", mundo que se manifiesta de muchas maneras y a través de múltiples lenguajes.



Sin interacción no hay contexto

POR ÁLVARO ACEVEDO TARAZONA*

Hacer una reflexión sobre la lectura del contexto podría interpretarse como un despropósito si la intención de estas cortas líneas tuviera la pretensión de dar respuesta a un problema que se encuentra en la misma esencia de la cultura. Leer el contexto implica leer el entorno lingüístico que le da sentido y valor a las formas de ver, sentir y expresar; en otras palabras, leer la cultura, que es como decir leer la realidad con sus múltiples significados sociales. Sobre esto la filosofía ha dicho lo propio, pero también las ciencias, las religiones, la literatura, la estética e incluso los mitos en su primigenia relación del lenguaje con el mundo.

Comunicación es a contexto como lenguaje a cultura

Así como no hay un hombre sino hombres, variedad de culturas, diversidad de realidades, no se puede hablar de un contexto sino de muchos contextos. En el mismo sentido, no hay una lectura sino múltiples lecturas del contexto, que dependerán de las astucias, disciplinas científicas y saberes que apoyen este propósito. No es lo mismo, por ejemplo, leer un mismo contexto desde las ciencias que desde las religiones, o desde la filosofía que desde el arte.

El primer intento serio y sistemático por leer el contexto con pretensiones de referirse "al mundo de todos los días, a lo real y comparable", fue emprendido por Heródoto, en el siglo VI a.C., quien en su propósito de explicar las hazañas y acciones de los griegos, hasta ese momento conocidas, sin influencia de la épica o la lírica, de los mitos o las religiones, creó la historia, que en la acepción griega significa investigar.¹

Luego Tucídides, también historiador griego, quien narró las guerras del Peloponeso entre espartanos y atenienses por el dominio del mediterráneo, tuvo la pretensión de su antecesor Heródoto de establecer las verdaderas causas por las cuales, durante algo más de treinta años, esta dolorosa confrontación condujo al declive de la cultura griega². Precisamente, el origen de la palabra teoría se encuentra referida por este autor, con el propósito de mostrar cómo los griegos ya hacían la distinción entre la mejor y peor lectura del contexto. En aquella época era muy común que los ejércitos

¹ HERÓDOTO. Historia, libros I - II. Madrid: Gredos, 1983.

² TUCÍDIDES. Historia de la guerra del Peloponeso. Madrid: Alianza Editorial, 1989.



enviaran a los teoros a las filas de las ciudades enemigas con el fin de conocer la situación real de éstas sobre avituallamiento, número de combatientes, moral de la población y cuanta información les permitiera tomar la decisión de emprender o no una acción militar. El teoros, luego de hacer una lectura del contexto, desde múltiples versiones y observaciones que le podrían llevar a confusión, debía rendir la más prolija y detallada síntesis, es decir, debía hacer la teoría para explicar la más aproximada situación a la realidad.

Posteriormente, vinieron otros historiadores (investigadores) con las mismas pretensiones que sus antecesores, pero con las mismas dificultades para leer el contexto de los pueblos con sus disímiles culturas, en un esfuerzo que ha magnificado la capacidad de esta empresa, como también le ha ocurrido a la filosofía, las ciencias o la literatura, que son también intentos de leer clara y distintamente el contexto.

En verdad, leer las interacciones de los seres humanos, el contexto en que ellas se desenvuelven, es una empresa nada fácil. Para descubrir las interacciones humanas se requiere desarrollar competencias lingüísticas con el fin de comprender las diferentes formas de oír, hablar, escribir y expresarse, en general, de los grupos sociales, pero fundamentalmente desarrollar competencias comunicativas porque no todos los grupos sociales oyen, hablan, escriben y se expresan de la misma manera. La comunicación es propiamente el contexto en el cual se desenvuelven las interacciones humanas, pues sin comunicación no hay interacción y sin interacción no hay contexto.

Contextualizar es poner en comunicación, esta-

⁵Esta propuesta con la elaborada por: LOPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Las Ciencias Sociales y la Formación de comunicadores sociales. En: Signo y pensamiento, No. 31 (1987); p.88

blecer un sentido de significaciones en una red urdida de símbolos. La mejor contextualización es entonces aquella en la cual la comunicación toma muy en serio el diálogo con las disciplinas científicas y con los saberes de la cultura (políticos, religiosos o de la vida cotidiana) con el fin de hacer la más apropiada lectura del contexto.

Así mismo, este diálogo implicaría preguntarse: *¿qué disciplinas y saberes son los más pertinentes en la formación de un Comunicador Social?, ¿cómo debe ser este diálogo entre comunicación, disciplinas y saberes?*

Si un currículo es lo que una comunidad acuerda como válido, a la primera pregunta se podría sugerir que las disciplinas y saberes de un comunicador se configuran en dirección de las propias prioridades de su formación, del escenario cultural de su desenvolvimiento y de las demandas y conflictos sociales de su entorno³. No hay pues una disciplina o saber que se privilegie, sino un conjunto de contenidos y saberes en permanente redefinición, según los propios temas, problemas, líneas de investigación que se acuerden por la comunidad académica y por las propias políticas institucionales que se tracen en torno a la intención educativa.

A la segunda pregunta, es claro que se debe insistir más en la fundamentación conceptual y metodológica de ese diálogo entre comunicación, disciplinas y saberes, que en la carga de contenidos y sistemas evaluativos de control que atienden a medir cuánto sabe el comunicador social y no por qué comprende, cómo comprende o cómo podría abrir su horizonte de comprensión si hiciera una oportuna lectura del



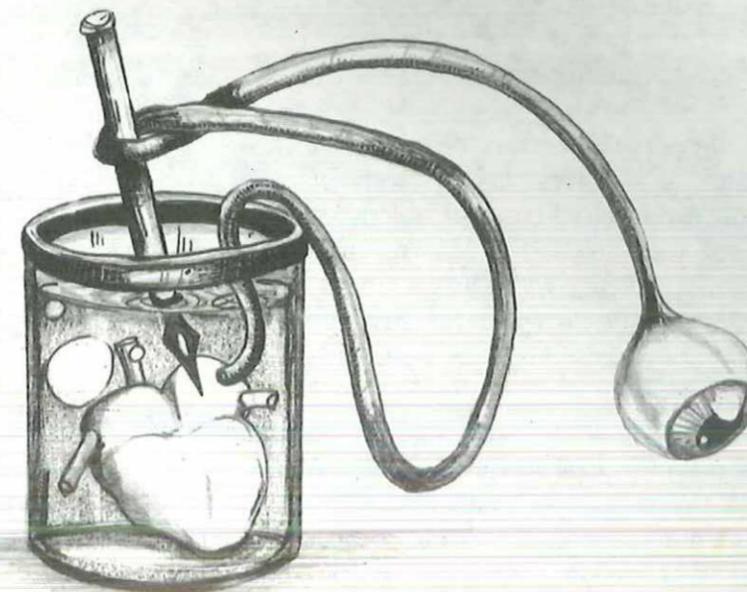
contexto.

Leer es escribir y comprender

¿Qué significa abrir horizontes de comprensión con el fin de leer de manera oportuna un contexto? Muy probablemente a este respecto, una respuesta ya la dio Nietzsche en su conocido texto *Del leer y el escribir*, del libro *Así habló Zaratustra*, cuando sentencia a los lectores ociosos y expresa que la lectura es un acto implícito de escritura. Dice además que de todo lo escrito sólo se puede amar aquello que alguien escribe con su sangre. Leer es escribir, pero fundamentalmente con la propia sangre⁴, porque no es fácil comprender la sangre ajena. Nada fácil -reitera Nietzsche- es comprender al otro con el propio esfuerzo de la comprensión. Sin voluntad y esfuerzo es imposible leer y escribir; menos comprender.

Leer, escribir y comprender son parte de un mismo proceso para descubrir al otro, a uno mismo y a las interacciones de los otros. La hermenéutica contemporánea ha sido muy clara en este presupuesto. Precisamente, Gadamer se dio a la exigente tarea de descubrir el proceso de la comprensión con el fin de revelarnos que cualquier acto de lectura, escritura y comprensión del mundo lleva implícita una elaboración inherente al ser humano: los prejuicios de la tradición de la cultura y de nuestra precipitación al juzgar, las concepciones de nuestras experiencias que no son las de los otros, la carga de preguntas que moviliza nuestra capacidad de asombro y el deseo de saber cada vez más del otro para reconocerse a uno mismo⁵. Esta búsqueda, que se abre en un punto y nos conduce al mismo, pero siempre renovada, más enriquecida, puede ejercitarse cuantas veces se desee con el fin de ampliar nuestra mirada, abrir nuestro horizonte sobre los otros, que es al mismo tiempo un mayor reconocimiento que hacemos de nosotros mismos.

⁴NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial, 1993. p.69



Comprender es sencillamente no "agotarse en el saber mismo" y darse la oportunidad de descubrir la riqueza de las interacciones sociales en una permanente lectura y escritura del mundo. Leer y escribir es inherente a la naturaleza humana. Desafortunadamente nos encontramos en una etapa - dice Nietzsche - en la que abundan los lectores fáciles, aquellos que no escriben con su sangre y su espíritu huele mal, porque no han entendido que "el camino más corto es el que va de cumbre a cumbre", pues "quien asciende a las montañas más altas se ríe de todas las tragedias fingidas o reales"⁶.

Leer, escribir y comprender es ensayar

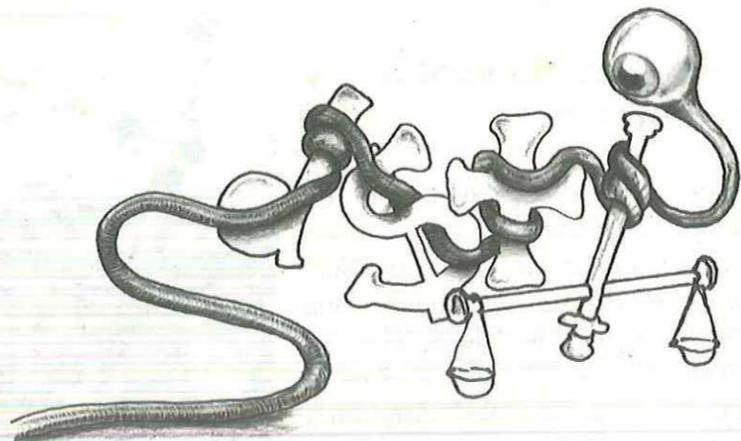
Aprender a caminar de cumbre en cumbre es, en última instancia, el propósito de la lectura y escritura del contexto. Por cierto, nada fácil. Pero siempre intentándolo, ensayando. Este es el significado que mejor puede traducir la intención que aquí se quiere expresar de la palabra ensayo. Un juego académico que sinérgicamente demande el concurso de una acción ensayística, que permita interactuar en varios niveles: reconocimiento de temas, problemas de estudio, líneas de investigación; lectura, escritura y análisis a partir de textos; apropiación desde la

⁵GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1988. pp. 331-447.

⁶NIETZSCHE, Op. cit. p. 69-70

interacción con los otros; producción desde la expresión que requiere su ejercicio académico.

Si bien hay diversos modelos de ensayo y alcances de los mismos, cada producción ensayística, como acción y efecto de ensayar, construye las propias reglas de juego de la intención que se espera alcanzar y del contexto que se requiere explicar.



Así mismo, la acción ensayística es una excelente oportunidad para dinamizar los contenidos o problemas que se acuerdan para leer el contexto. En este sentido, cualquier momento es bueno para ensayar, pues su mejoramiento se adquiere en el ejercicio del mismo. Nunca se estará preparado para iniciar un ensayo, pues sería como aceptar que ya nada se puede decir sobre el otro y sobre uno mismo.

La acción ensayística es una excelente oportunidad para dinamizar los contenidos o problemas que se acuerdan para leer el contexto

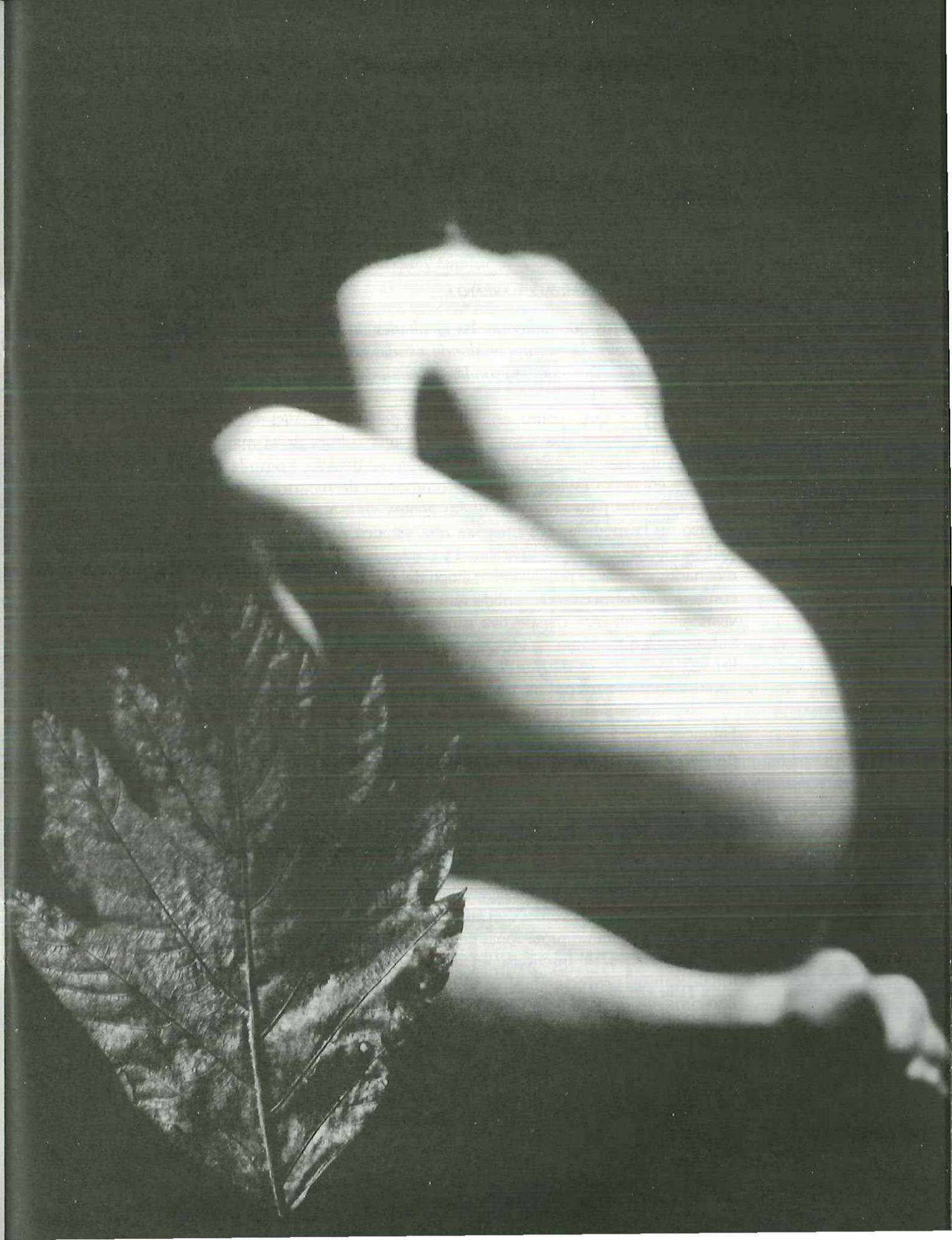
De la misma manera, la acción ensayística se constituye en un importante indicador de evaluación de competencias cuando se definen reglas de juego en un espacio curricular. La voluntad, el compromiso, la autonomía y la creatividad son inherentes a cualquier momento; no lo son, en cambio, las metas y objetivos que se espera alcanzar. En un primer

momento, se propondría como un escrito que se haga preguntas desde el texto y para con el contexto a partir de lo que dice el otro y del propio reconocimiento de uno mismo a partir del otro. Esto implicaría un ejercicio permanente de reflexión y descubrimiento en el proceso de lectura y escritura, que reconoce la libertad del discurso desde la valoración de ciertos códigos comunes en el manejo de la información y la comunicación de las comunidades de investigación.

En segundo, y luego, en tercer momento, se propondría como una construcción con sentido que dé cuenta de una reflexión crítica que implique apropiación del texto y contexto con rigor, análisis y sentido. Las reglas mismas sobre los temas y alcances las definirá el previo acuerdo de los problemas que se quieren descubrir.

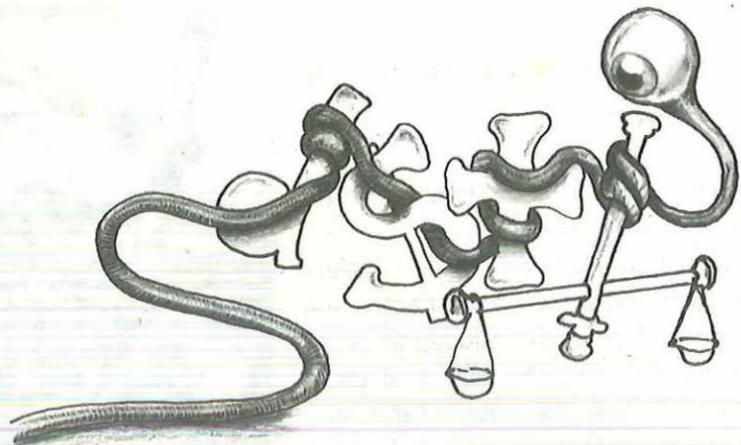
No hay una sola regla para ensayar, de la misma manera que no hay una sola lectura, escritura y comprensión del contexto. Leer, escribir, comprender, ensayar se pueden entender como un sencillo acto de amor a la vida, al saber, no porque estemos habituados a vivir -dice Nietzsche- sino porque estamos habituados a amar.

* Docente de la Facultad de Comunicación Social UNAB. Historiador, Especialista en Filosofía de la Ciencia, Magister en Historia.



interacción con los otros; producción desde la expresión que requiere su ejercicio académico.

Si bien hay diversos modelos de ensayo y alcances de los mismos, cada producción ensayística, como acción y efecto de ensayar, construye las propias reglas de juego de la intención que se espera alcanzar y del contexto que se requiere explicar.



Así mismo, la acción ensayística es una excelente oportunidad para dinamizar los contenidos o problemas que se acuerdan para leer el contexto. En este sentido, cualquier momento es bueno para ensayar, pues su mejoramiento se adquiere en el ejercicio del mismo. Nunca se estará preparado para iniciar un ensayo, pues sería como aceptar que ya nada se puede decir sobre el otro y sobre uno mismo.

La acción ensayística es una excelente oportunidad para dinamizar los contenidos o problemas que se acuerdan para leer el contexto

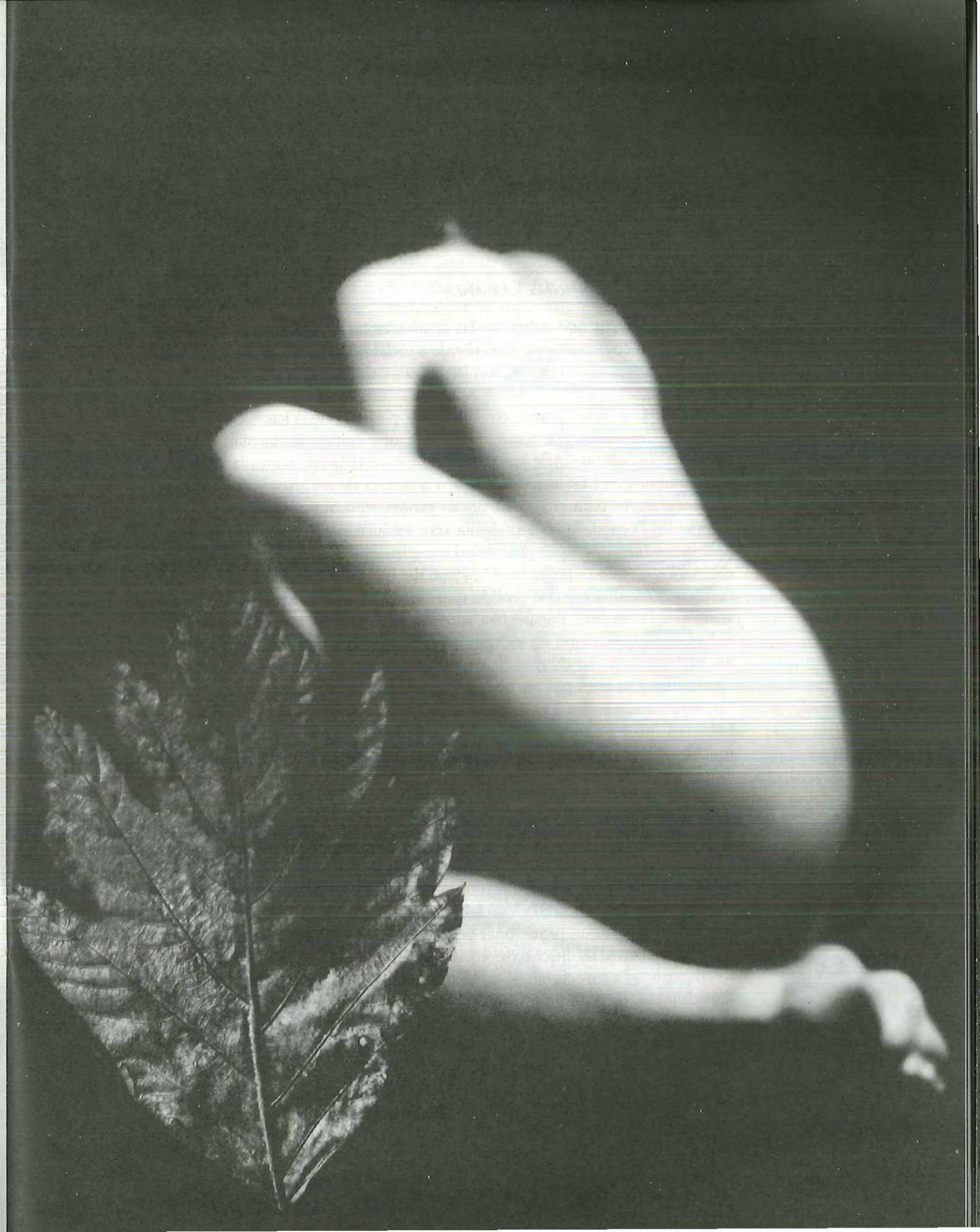
De la misma manera, la acción ensayística se constituye en un importante indicador de evaluación de competencias cuando se definen reglas de juego en un espacio curricular. La voluntad, el compromiso, la autonomía y la creatividad son inherentes a cualquier momento; no lo son, en cambio, las metas y objetivos que se espera alcanzar. En un primer

momento, se propondría como un escrito que se haga preguntas desde el texto y para con el contexto a partir de lo que dice el otro y del propio reconocimiento de uno mismo a partir del otro. Esto implicaría un ejercicio permanente de reflexión y descubrimiento en el proceso de lectura y escritura, que reconoce la libertad del discurso desde la valoración de ciertos códigos comunes en el manejo de la información y la comunicación de las comunidades de investigación.

En segundo, y luego, en tercer momento, se propondría como una construcción con sentido que dé cuenta de una reflexión crítica que implique apropiación del texto y contexto con rigor, análisis y sentido. Las reglas mismas sobre los temas y alcances las definirá el previo acuerdo de los problemas que se quieren descubrir.

No hay una sola regla para ensayar, de la misma manera que no hay una sola lectura, escritura y comprensión del contexto. Leer, escribir, comprender, ensayar se pueden entender como un sencillo acto de amor a la vida, al saber, no porque estemos habituados a vivir -dice Nietzsche- sino porque estamos habituados a amar.

* Docente de la Facultad de Comunicación Social UNAB. Historiador, Especialista en Filosofía de la Ciencia, Magister en Historia.



Hacia una nueva pedagogía

POR CAMPO ELÍAS NARVÁEZ CARRANZA*

¿Cuáles son los retos que enfrentan las facultades de Comunicación Social en una sociedad como la nuestra, en donde a todas horas y en todos los lugares, las únicas noticias que cuentan son las relacionadas con el orden público?

Orden público que, como en la última película de Víctor Gaviria, La vendedora de rosas, nos remite no sólo a una cultura de la marginalidad con los consecuentes problemas que de ahí se derivan, como la escasa o nula presencia del Estado, la escasez o ausencia de recursos y de legítimas opciones vitales para el común de las gentes, sino que, a su vez, como el reverso de la medalla, nos presenta otra estética para asumir la cotidianidad, la solidaridad grupal, la oralidad y ese teatro de la vida que deja ver los escenarios en que se propicia el "diálogo del rebusque". Ese que se presenta como una construcción de sentido que apenas si deja margen para pensar y vivir la vida en otra perspectiva que no sea la de la mera subsistencia. Subsistencia que, como en el "cine negro", deja ver unos roles en los cuales los valores éticos se diluyen y los 'buenos' y los 'malos' de la película se confunden y ya ni es posible distinguirlos.

Entonces, en este contexto de "país en guerra" como lo señalara no hace mucho Jesús Martín-Barbero, ¿qué retos enfrentamos?, ¿qué escenarios futuros posibles nos es dable construir o por lo menos imaginar?

Si bien es cierto que las megatendencias de cara al próximo milenio señalan la proliferación y consolidación de los medios masivos como la tercera industria en expansión después de la industria militar y la de las Nuevas Tecnologías (NT) de la Información, también no es menos cierto que están en aumento las demandas sociales que sin los oropes de la "mass-mediated" exigen un profesional de la Comunicación capaz de interpelar a las comunidades, de inscribirse en su interior y de dinamizar procesos que fortalezcan un proyecto consistente de modernidad. Éste debe permitir el florecimiento de escenarios donde construir ciudadanía y generar procesos de participación democráticos sean la antesala a una sociedad no tanto en permanente armonía celestial y por tanto inexistente, sino en permanente conflicto y tensión, pero capaz de convivir con la diferencia y con lo diferente sin apelar necesariamente a la aniquilación física, social o política del otro o de los otros. Y sin generar más exclusiones, porque nos sobran.



Bien lo dice William Ospina en su libro "¿Dónde está la franja amarilla?".

"Desde muy temprano en nuestro país se dio esa tendencia a excluir y descalificar a los otros, que nos ha traído hasta las cimas de intolerancia y de hostilidad social que hoy padecemos. Un colombiano casi no se reconoce en otro si no media una larga serie de comprobaciones de tipo étnico, económico, político, social y familiar; si no hace una pormenorizada exploración acerca del sitio en que trabaja, el barrio en que vive, la ropa que usa y la gente que conoce. Y por supuesto esta hostilidad no es sólo de los ricos hacia los pobres: éstos a su vez sienten el malestar de relacionarse con gente que pertenece a otro mundo, y no dejan de expresar el desagrado que les causa el ritual de simulaciones que caracteriza la vida social de otras clases. El desprecio señorial por los humildes tiene en este país uno de sus mayores reductos."

Porque más allá de los saberes y destrezas, de las propuestas curriculares y de las competencias con los lenguajes, lo que nos sigue haciendo falta es un proyecto común, político-cultural, como lo señala JMB, en el cual quepa este país, el país en que soñamos vivir, no sólo el país presente, lacerado y desgarrado desde distintas vertientes, sino el país futuro como escenario de posibilidades y de otras dimensiones más gratas de la vida.

A veces cuestionamos, no siempre con razón, que los jóvenes que entran a nuestras facultades están jalonando la educación hacia abajo con sus actitudes, su estilo

de vida y sobre todo porque carecen de un proyecto de vida que trascienda los límites mezquinos de su propio éxito individual. Quizás les está faltando, agregamos nosotros, inscribir también en ese proyecto de vida su proyecto de ciudad, aquella donde viven, y su proyecto de país donde iniciarse en el ejercicio de la ciudadanía para que la solidaridad social vaya más allá de la validación epistemológica que confieren las aulas escolares o los señores académicos.

Pero acaso no podamos lavarnos las manos y aliviar del todo nuestras conciencias descargando en los estudiantes toda la responsabilidad. ¿Tienen, podemos preguntarnos, nuestras facultades y la universidad colombiana en su conjunto una visión lograda y consistente de ciudad y de país?, ¿están asumiendo la universidad como estamento social y nuestras facultades un papel, no digamos protagónico, pero sí real y destacable en la comprensión y resolución de nuestros conflictos?. Hago estas preguntas porque constantemente escucho a los estudiantes decir que la realidad está afuera, en la calle, no en la universidad.

Al viejo triángulo que señalaba las demandas del mercado, los retos de la globalización y la irrupción galopante de las nuevas tecnologías como los retos para confrontar, habrá que agregarle ahora el del problema real o ficticio de la tarjeta profesional con el consiguiente



Proyecto de Ley ["Por el cual se reglamenta el ejercicio del periodismo..."]. Allí se deja en el limbo de la ambigüedad, la delimitación entre el oficio del periodismo y el de la comunicación- y el del paradigma profesional. Tema éste, el del paradigma, tantas veces tocado y manoseado, pero tan pocas veces, de verdad, enfrentado.

Si se deja ver un poco lo que todos estamos haciendo, -porque algo se está haciendo- quisiera muy someramente mostrar la propuesta de nuestra facultad en el sentido de haber apostado por la Estética. No para tomarla como un listado abstracto de consideraciones filosóficas, sino y sobre todo, como una nueva manera de acceder a la realidad. Y que conste que no estamos diciendo nada nuevo ni original, ni mucho menos estamos cayendo en la falsa presunción de ponernos como ejemplo. Lo que pensamos es que los retos que plantea una formación integral no pueden seguir quedando delimitados por **las abstracciones del campo intelectual** que propone muchas veces teorías anquilosadas o percibidas sin sentido en los discentes por falta de una adecuada contextualización, y **por las destrezas en el manejo de las herramientas tecnológicas.**

Creemos que es hora de ejercitarnos en el ejercicio y en la comprensión de las nuevas sensibilidades a las que está accediendo la gente joven de todos los lugares

Creemos que es hora de ejercitarnos en el ejercicio y en la comprensión de las nuevas sensibilidades a las que está accediendo la gente joven de todos los lugares, ocasionadas sino en todo, sí en buena parte por la creciente urbanización de nuestras sociedades y por la presencia cada vez más apabullante de los medios audiovisuales y de las omnipresentes tecnologías de la informatización de la sociedad. La Internet, los amores por 'chat', la transferencia de software, los vídeos de los artistas estelares acaparan buena parte del tiempo de quienes asisten a la universidad impregnados de otros saberes y sentires de los que a veces no queremos o no podemos dar cuenta en los tableros.

Quizás hoy más que ayer cobra sentido aquella máxima grafitera de los estudiantes de París, - en Mayo / 68 - "la imaginación al poder". Permitamos que la imaginación acceda por fin a nuestras aulas. Ese es quizás nuestro principal reto.

* Docente de la Facultad de Comunicación Social UNAB. Comunicador Social.



Escribir ensayos u ordenar la cabeza

POR LUZ STELLA PORRAS VILLAMIZAR*

El ensayo, dentro del quehacer universitario, es entendido como un acto de aprendizaje y de investigación; pero no sólo eso, además, es un género de la comunicación escrita y, como lo dice el currículo de nuestra facultad, es una de las estrategias de evaluación del desempeño académico. El ensayo no es el paso (obstáculo) final de una asignatura para obtener una nota; es en sí mismo, un ejercicio para pensar mejor, para ordenar la cabeza. Los que escriben ensayos son tanto estudiantes como maestros, y es con ensayos precisamente como se hace visible el discurso de cada uno, su posición, su originalidad y sus argumentos. Es entonces con ensayos como se dan pasos para generar comunidad académica.

El presente escrito es una revisión de lecturas sobre el ensayo trabajadas por los docentes de la facultad y es a la vez una sugerencia concreta para incorporarlo en las prácticas académicas cotidianas. La propuesta incluye pistas e ingredientes metodológicos para desmitificar el ensayo, bajarlo del cielo inaccesible de los grandes escritores y hacerlo operativo; convertirlo en materia de aprendizaje, herramienta de investigación, uso y gozo en los terrenos humanos, mundanos, de la Universidad.

En medio de la diversidad del género y sus clasificaciones, existen algunos elementos comunes:

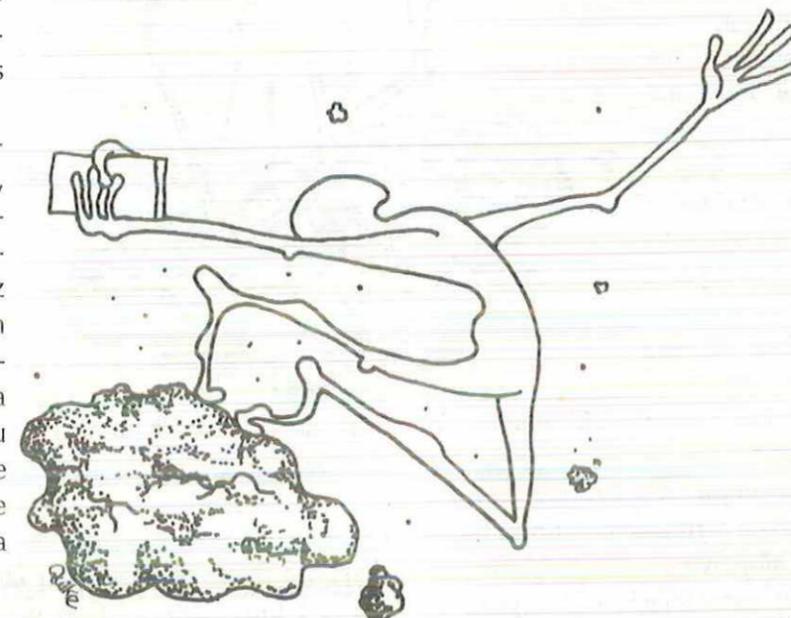
· *El ensayo tiene un carácter afirmativo* (Sontag, 1997). Afirma algo, sostiene una idea, lanza una tesis sobre un problema polémico, expone un argumento. El ensayo no es mera opinión, sino reflexión (Vásquez). Se argumenta sobre algo y contra algo a través de la escritura, evitando la vaguedad de la oralidad y abrazando la dinámica del lenguaje académico.

· *El ensayo posee un carácter aproximativo*, por lo tanto explora (Sontag), sopesa versiones, hurga, busca ángulos novedosos para conocer, propone nuevos argumentos. El ensayo no es un medio de transmisión de información de lo que ya se sabe; no es mera demostración. Por el contrario, contrasta las ideas propias con las ajenas y para su realización requiere lectura, despliegue de fuentes, conversación con otros autores y "una dosis amistosa de citas" según sugiere Ernesto Sabato (Vélez, 1998). Aunque en muchos casos el ensayo literario y el filosófico no necesariamente las tengan.



· *El ensayo es lógico* tanto en su despliegue de ideas como en su estructura. Respeta un mapa de elaboración, (Vásquez) y en su ejercicio argumentativo están presentes las operaciones del pensamiento racional. Su elaboración es una artesanía intelectual "expone una idea, critica otras y abre las posibilidades de nuevos campos de investigación" (Cataño, 1991). Si es práctica del intelecto, implica contraste, causalidad, inducción, deducción, inferencia, análisis y síntesis; posee rigor y claridad por su misma consistencia lógica (Sontag, 1997).

· *El ensayo es elocuente*. Puesto que es un tejido de palabras, mucha de su fuerza depende también de la capacidad de desplegar imágenes convincentes, traer información relevante, incluir otras voces que conversen con la voz propia, tejer un texto que discorra, que mueva al lector en su cabeza y que se lea con gusto de una sola sentada (Vélez 1998).



En términos generales, me atrevería a afirmar que sobre los cuatro elementos anteriores existe un acuerdo en el grupo de profesores.

Quiero proponer un quinto aspecto: El ensayo además de un acto de escritura, es un proceso de investigación. Este es el punto de partida para pensarlo más allá de la tarea de la última semana del semestre.

Para investigar hay que tener preguntas, empezar a desglosarlas, organizarlas y luego formular tesis y argumentos para discutirlos sistemáticamente.

Este tipo de indagación que conlleva sistema-

ticidad y organización no va en contravía con la estética, no niega los estilos personales, la impronta del autor, la originalidad ni la belleza. Esto último se logra tras un largo recorrido de escritura y lectura, por eso hay que recordar que no se puede empezar a danzar acrobáticamente antes de dominar el arte de caminar. Por lo tanto, la siguiente es una invitación a caminar con pasos cortos pero seguros, usando recursos y pasamanos que otros han usado y que sirven de apoyo antes de despegarse y desplegarse en los saltos y las piruetas del lenguaje.

De esta forma, para empezar a dar pasos y convertir el ensayo en algo más que un acuerdo abstracto, y los deseos en acciones concretas, pueden ayudar elementos de tipo operativo. ¿Cómo invitar a los estudiantes a escribir ensayos? ¿Cuáles serían los requisitos mínimos exigidos en el ensayo? ¿Cuál es el proceso de escritura del ensayo?

A continuación, presento una guía para la elaboración de ensayos de acuerdo con ingredientes tomados de fuentes diversas, entre ellas de los manuales de escritura de las universidades norteamericanas. En algunos apartes esta guía puede parecer un tanto "formulaica", pero es sólo un pretexto, una posible ruta que les funciona a muchos y que nos puede servir como referencia para pulir nuestros propios modos de trabajo.

1. ¿De qué escribo? Definiendo el tópico, tema o problema.

· **Cerrando el foco**

El tema o problema nace de una pregunta

amplia que estimula el interés personal. ¿Qué quiero conocer?, ¿Sobre qué quiero escribir? Ese QUÉ se refiere a muchos elementos a la vez. Generalmente empezamos a pensar en un tema con una idea demasiado vaga o amplia en la mente: "la radio popular", "las nuevas tecnologías", "los valores en las empresas", etc. Estos conceptos generales terminan convertidos en ensayos vagos y generalizantes en los cuales tanto el profesor como los estudiantes pierden por completo el interés.

a una lluvia de ideas, pero plasmadas en el papel. Con ellas se pretende explorar todo lo que uno piensa sobre el tópico (la idea general) sin excluir ninguna idea por extraña o débil que parezca. Cuando se hace individualmente se sugiere que la persona escriba libremente durante 15 minutos todo lo que sienta o piense sobre el tema. La persona no debe detenerse a contemplar ortografía o gramática; tampoco importa si incluye ideas irrelevantes o incoherentes, se

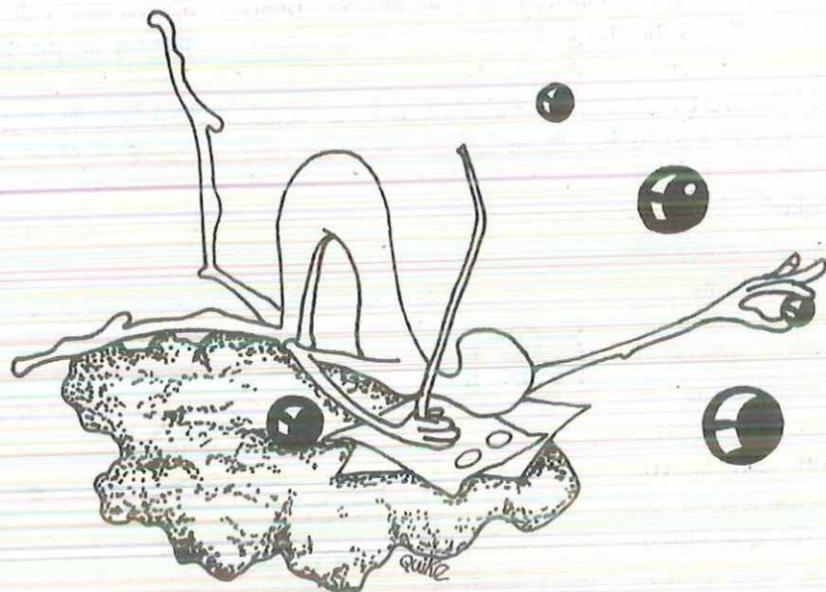
El primer paso, así como lo sugiere Kluepfel, en sus Guidelines for Writing Essays (1998) es lanzar preguntas alrededor de ese concepto general:

¿Cuál radio popular?, ¿De dónde le viene el apellido?, ¿Qué tipo de sonidos tengo en mente cuando me refiero a ella?, ¿Estoy interesada en el aspecto organizativo/comunitario de esa radio?, ¿Quiero aproximarme a una experiencia concreta de rc?, ¿Me interesa saber su historia en Colombia?,

¿en dónde?, ¿Me interesa específicamente la relación de la radio con la audiencia? ¿La programación?, ¿Las propuestas sonoras de estilo popular?. Así podemos formular preguntas hasta el infinito, pero el objetivo de las preguntas es buscar un punto de aproximación y empezar a tomar decisiones sobre lo que realmente interesa conocer, esto es, concretar una idea abordable y a la vez pertinente. Es necesario entonces ajustar el foco para llegar a una idea no tan limitada que no interese a nadie ni tan vaga que no genere atención.

• Tormenta de ideas o brainstorming

Otra alternativa para desarrollar el problema de investigación del ensayo es usar la técnica del brainstorming o la de freewriting. Recomendadas en los manuales de escritura académica de las universidades norteamericanas (The Uvic Writer's Guide, University of Victoria, 1998) estas técnicas son básicamente un recurso similar



trata de escribir al tiempo que fluye el pensamiento.

Después de este ejercicio de escritura libre, la siguiente etapa es identificar las ideas que pueden ser interesantes. Con un lápiz de color o con un resaltador se ubican estas ideas en el texto y se escriben en un papel aparte. De allí, con una idea más concreta, algunos recomiendan iniciar un segundo ejercicio de freewriting por otros 15 minutos, luego del cual seguramente habrá más detalles y más precisión de ideas. Este ejercicio sirve para 'desempolvar' y ver aquello que uno ya tenía sobre el tema en los archivos del cerebro, y en el acto de ponerlo en palabras lo hace tangible tanto en sus debilidades como en sus fortalezas.

• Creando "roscas" de ideas (clustering)

Una vez identificada una lista de ideas (que aún están en bruto) se establecen ciertas conexiones

entre ellas. Se pasa a agruparlas en subcategorías y a visualizarlas en un diagrama similar a los diagramas de conjuntos donde unos temas incluyen otros; se intersectan en algunas partes o se conectan con flechas que indican algún tipo de relación. Esta visualización es muy útil para organizar el pensamiento: por ejemplo, "radio y estructura económica", "radio y su historia en la región", etc. irían dentro del grupo "contextos de la radio"; o por ejemplo, "nuevos formatos", "el dramatizado radial", "lo noticioso en la radio" etc. podrían caer dentro del grupo "lenguajes" pero a la vez se conectan con procesos de producción radial, y profesionalismo radial.

Haciendo este tipo de agrupamientos y viéndolos gráficamente, aparecen categorías que se deben expandir y otras que realmente no interesan para ese ensayo en particular. El agrupamiento conlleva algún criterio lógico de conexión, exclusión y ordenamiento. Hay material que se desecha, que se pospone para un ensayo futuro y otro material que se hace visiblemente el centro de atención del trabajo.

En la mayoría de los casos, esa idea central que conecta las demás se convierte en la tesis, algo que implica básicamente un punto de vista que es necesario explorar más y refinar para desarrollar sus argumentos.

2. Este es mi punto! Refinando la tesis

El tema, una vez enfocado y precisado después de bombardeos de preguntas o del brainstorming y del agrupamiento de ideas (clustering), genera una tesis. Esta tesis se escribe como una afirmación de algo, un argumento que se lanza sobre el tema. Dadas las características del ensayo, la tesis puede ser más o menos compleja. Es diferente si se habla, por ejemplo, de una disertación doctoral o de un trabajo de clase de ocho páginas. En cualquier caso la calidad del ensayo depende en gran parte de la precisión de la tesis.

Ejemplo:

Tenemos un tópico: Los comerciales de televisión y la manipulación de la audiencia.

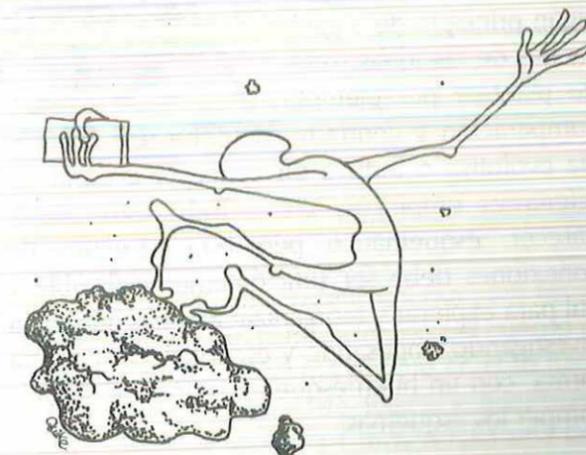
Tesis débil: Los comerciales de televisión pretenden vender sus productos a un gran número de personas.

Tesis confusa: Los comerciales de televisión usan imágenes de niños y de mujeres que no tienen nada que ver con el producto y a la vez generan un imaginario de consumismo que va en contra de los valores de la cultura nacional y de la realidad económica de la familia colombiana.

Tesis limitada: Los comerciales de tabaco XXX son altamente ofensivos.

Tesis muy amplia: Los comerciales de televisión usan tácticas de persuasión interesantes.

Tesis más afinada: Los comerciales de televisión venden sus productos presentando imágenes estereotipadas de los jóvenes y generan entre ellos identificaciones basadas en prejuicios de clase, raza y sexo.



Una vez la persona tiene un tópico específico, una tesis y algunas ideas laterales para desarrollar, estará lista para empezar a investigar fuentes y luego escribir sus primeros borradores. Pero si la tesis no está aún clara porque falta más conocimiento sobre ella, algunos autores sugieren pasar a la etapa del outline, o del diseño de un esqueleto con los puntos principales del tema. Cuando se va conociendo más sobre el tópico las opiniones empiezan a aclararse y por

ende la tesis se perfila con más claridad, o incluso puede tomar un nuevo rumbo.

3. Un esquema para salirnos del esquema

Ya se dijo que el *outline* es un esquema, un contorno de algo, las líneas generales del ensayo, o mejor, su esqueleto. A este esqueleto le falta la carne, la piel, el color, pero de todas formas es un armazón, una estructura útil para darle vida al ensayo. El esquema muestra puntos y una secuencia lógica, además incluye unas cortas líneas que describen qué se quiere cubrir en cada parte y cómo esa parte se relaciona con el todo. De alguna manera el *outline* es una organización escrita del diagrama de clusters. Y si está bien hecho funciona como un mapa, muestra rutas por donde empezar y a la vez divide el trabajo en partes manejables.

Además el *outline* sugiere algún principio de organización de las ideas: puede plantear por ejemplo comparación y contraste, describe una secuencia evolutiva o induce un concepto a partir de referentes empíricos, etc. Todo esto puede parecer esquemático, pero esta estructura de conexiones debe ser suficientemente flexible y útil para explorar y reorganizar aquello que se va investigando, sopesando y escribiendo. De esta forma, con un buen esquema, se puede llegar a romper los esquemas.

Dado que este esquema es la estructura y el mapa de la investigación que muestra por dónde y para dónde va el trabajo, es usual en las universidades norteamericanas que los estudiantes sustenten el propósito, la articulación de las ideas y la dirección del trabajo, presentando el *outline* (antes del ensayo final).

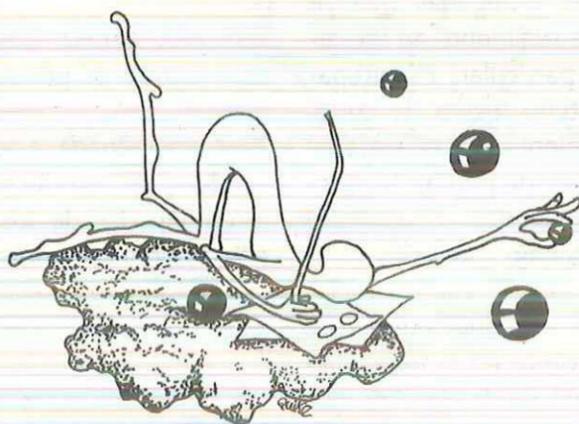
4. Información: ¿Dónde buscar y qué me sirve?

Con una buena tesis y un mapa-esquema es posible empezar la revisión bibliográfica. En el ensayo es preciso construir argumentos de peso para sustentar la validez de la posición expresada. Esto significa mostrar evidencia, testimonios, referencias conceptuales, detalles elocuentes que soporten las ideas complementarias y refuercen la idea principal. Para ello es preciso saber seleccionar información.

El ensayo académico necesariamente lo lleva a uno a los trabajos de otros y le pide que compare sus argumentos con los propios. Aquí las habilidades para buscar información en bibliotecas, hemerotecas, centros especializados, Internet, etc., serán definitivas. Una habilidad para desarrollar es la de seleccionar la información relevante, saber dónde está, cómo usarla, procesarla y cómo ponerla a funcionar para el proyecto concreto.

Los riesgos de perderse en la jungla de información son enormes, por eso el punto no es conseguir montañas de información inclasificable, en cambio *The Uvic Writer's Guide* sugiere: 1) Una tesis concreta que ayude a decantar lo que se desea y a enfocarse en los argumentos que se buscan. 2) Saber quién o quiénes son autoridades académicas en el tema para revisarlos como referencia obligada. 3) Estar familiarizado con las casas editoriales, centros de investigación reconocidos en el área, publicaciones especializadas, revistas o journals, índices de artículos sobre el área, bases de datos, etc., con el fin de distinguir entre información ligera, manuales y textos académicos de diverso tipo y diversas tendencias.

Llega entonces el momento de leer, que también implica escribir: tomar notas. La lectura es un ejercicio de procesar la información y de diálogo con los autores. Tomar notas de una fuente supone reconocer las hipótesis de los textos para luego relacionar, debatir, inferir, deducir, inducir



y poner en perspectiva las ideas expuestas, siempre debatiendo desde la propia tesis y el *outline* (que seguramente van a refinarse y a alterarse por el camino).

Algunos riesgos en la aventura de buscar información según *The Uvic Writer's Guide*:

1) Recolectar información indiscriminadamente. El resultado es abrumador e imposible de leer, digerir y discutir.

2) Tomar notas de manera confusa. Se ha leído de todo pero después no se sabe dónde está la información para releerla o referenciarla. Para evitar este problema se recomienda usar fichas bibliográficas, anotando páginas de citas y códigos de identificación de los materiales en la biblioteca.

3) Representar erróneamente (fuera de contexto) las opiniones de una autoridad en la materia.

4) Asumir que una cita de una fuente es la esencia del todo.

5) Citar a un autor que ha perdido vigencia o que no es apropiado para referirse al tema (no incluir a Shannon & Webber como las últimas referencias para discutir la comunicación en la postmodernidad, por ejemplo).

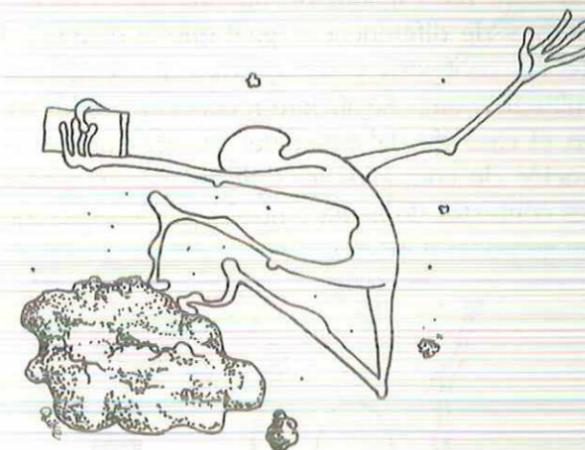
El problema más delicado en el proceso de utilizar información es el plagio, o el acto de "tomar prestadas" ideas de un autor sin citar la fuente. Hay que recordar que no todas las citas necesariamente textuales van encomilladas, también están las citas contextuales, es decir, las ideas del autor que son retomadas de manera no literal pero que también deben ser referidas en la bibliografía o en notas de pie de página.

5. El borrador: materia prima para ir sopesando y argumentando

La mejor manera de pensar y sopesar ideas es escribiéndolas. La sugerencia, entonces, es

escribir un primer borrador siguiendo el esquema y los materiales de la literatura revisada. El primer borrador es la arena en la cual las ideas, las observaciones y los argumentos se lanzan a la batalla. Éste permitirá visualizar el proceso de argumentación identificando qué funciona y qué no, cuáles son los puntos débiles que se van a eliminar y aquellos que necesitan mayor sustentación.

Es importante reconocer que escribir es una forma de pensar. No hace falta tener todos los pensamientos totalmente ordenados antes de poner los dedos sobre el teclado. Una vez se esté escribiendo, una línea inspirará otra y de esta forma se irá construyendo la materia prima para el ensayo final.



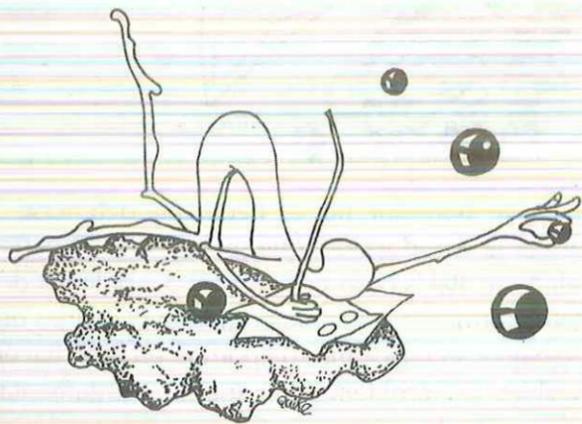
En este borrador no es necesario detenerse a armar la introducción (que será una de las partes fundamentales pero posteriores) o a pulir los detalles formales. En cambio importa el cuerpo del trabajo y su lógica interna porque en él se hacen visibles los problemas de lógica y argumentación. *The Uvic Writer's Guide* señala una larga lista de problemas a este respecto. De la lista destaco los que considero más frecuentes:

· *La falsa analogía* (Hussein es generalmente comparado con Hitler de manera que se provee al lector de imágenes que justifican la guerra, pero se desconocen las circunstancias que no necesariamente son comparables).

· *La indefinición de términos* El primer paso para escribir con lógica es saber de qué se está

hablando: "cultura popular será entendida como...". Por lo tanto se sugiere partir de definir los términos altamente polisémicos para evitar caer en sustentaciones falsas o ilógicas.

Las generalizaciones parten de la presunción de que "algunos" es igual a "todos". Aunque el pensamiento deductivo permite acceder a inferencias desde premisas generales, estas no necesariamente se aplican a todos los contextos de manera lineal. La generalización lleva a argumentos débiles y errados y en algunos casos a la esencialización, o idea que supone la existencia de algo inminente y uniforme propio de un grupo o fenómeno social. "La mujer del Tercer Mundo es así" Esta afirmación supone que hay una sola mujer o un grupo homogéneo de mujeres y de paso ignora de un brochazo muchos factores de diferencia al igual que la diversidad de los contextos y sus condiciones históricas, culturales, etc. Se sugiere reconocer entonces, en el caso de "la mujer del Tercer Mundo", la noción de comunidades que comparten similares contextos de lucha y no de una "esencia" de un grupo en sí mismo.



Argumentos en blanco o negro Se refieren a la posición binaria que excluye todos los matices intermedios. ¿La televisión es buena o mala? Ese tipo de divisiones limita muchas posibilidades de abordar el problema y genera argumentos que se autovalidan por oposición.

Argumentos circulares A veces es difícil identificarlos. Se basan en conclusiones asumidas en el argumento, pero no elaboradas: "El desarrollo de la radio comunitaria es de gran importancia

para el país porque la comunicación social es ingrediente fundamental del progreso nacional". Una vez se ha organizado el cuerpo con todos los argumentos y de alguna manera el escrito ya se asemeja a un ensayo, la preocupación será darle claridad, coherencia y unidad. Habría que hacerse mínimas preguntas sobre la estructura del trabajo: ¿Por qué un pensamiento sigue al otro y cómo se enlaza?. Además cada párrafo debe ser releído para ver cuál idea desarrolla y cómo se relaciona con la argumentación general de la tesis. Todo esto implica reescritura y experimentación, cambio de secuencias y de organización de ideas; porque no importa que tan fuertes sean; si están desconectadas, las ideas serán débiles y la tesis no tendrá respaldo, sustentación.

6. Cabeza y cola: Introducción y conclusiones para evitar la esquizofrenia

Introducción, cuerpo y conclusiones. Se puede resumir de esta forma bastante simple como lo presenta el manual (General Writing Hints) de UK's Writing Center: Contarle a la gente qué se va a discutir (introducción), luego discutir eso que se anunció (cuerpo), y luego contarle a la gente qué se ha discutido (conclusiones).

Si el material de un ensayo siempre se relaciona con la tesis central, es necesario introducir esa tesis y hacer al lector consciente de su importancia. La introducción es la parte en que el ensayo causa una impresión; invita al lector diciendo que este ensayo sí vale la pena ser leído; informa sobre qué se va a tratar en un tono sugestivo y finalmente estimula la lectura porque a pesar de ser claro, "engancha" al lector, genera expectativa.

Pero más que hacer una lista de puntos que se tratarán, en la introducción uno encuentra el centro de la discusión sobre un tópico. Un modelo sugerido por los departamentos de inglés (The Uvic Writer's Guide) para escribir la introducción, es el triángulo invertido. Se inicia con una información "sombrija" o suficiente-

mente general que cubra el tópico y que le de un contexto. Quien escribe se preguntará qué sabe la audiencia sobre el tema y de allí, desde esa idea general que puede ser parte del sentido común, se pasa a una idea más concreta y polémica, es decir, se introducen los elementos del debate, los elementos de la tesis central. Lo que importa es ver que la tesis no surge del vacío sino de una serie de preocupaciones existentes y que el ensayo presenta una tesis que explora una de esas preocupaciones desde una perspectiva particular.

La conclusión será muy difícil de escribir si uno no ha tenido claro qué ha dicho en el ensayo, cuáles son los argumentos centrales de su tesis ni las evidencias que la soportan. Según sugieren los manuales norteamericanos de escritura académica, la conclusión tendrá entonces la forma del triángulo en el sentido opuesto al de la introducción. El remate viene a retomar las ideas concretas que se argumentaron, los nuevos aspectos de conocimiento que se construyeron y luego estos se vinculan con intereses más amplios que afectan otras áreas de la sociedad o del conocimiento. Es decir, la conclusión tiende a ser más inductiva, va de lo particular a lo general y abre el panorama de la discusión que incluso genera nuevas preguntas.

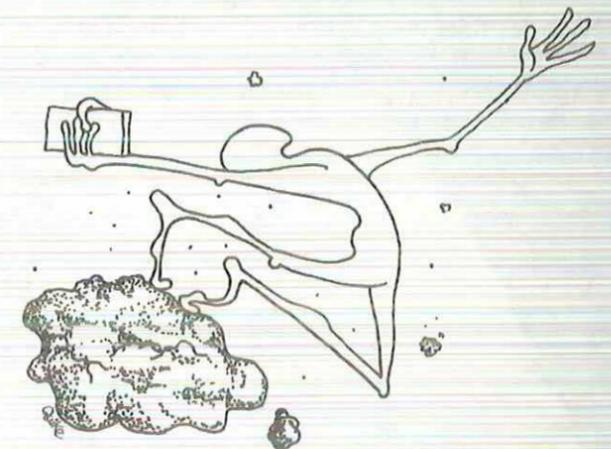
De cualquier forma, y para evitar la esquizofrenia, aquello que se dice en la conclusión hará referencia necesariamente a lo que se ha expresado en la introducción y se ha desarrollado en el cuerpo del ensayo. Pero no es una mera repetición sino un cierre sugestivo que deja en el aire una reflexión.

7. Toques finales

Antes de entregar el documento final es preciso hacer la edición. Para ello se sugiere leer sobre el papel y no de la pantalla. Una vez impreso el documento, con lápiz en mano, se pasa a revisar gramática, ortografía y a pulir el estilo.

Esta será la etapa de incluir bibliografía, citas de pie de página y de organizar los aspectos for-

males dentro de los marcos mínimos de presentación de trabajos escritos. Estas reglas permiten darle seriedad y aceptación a los ensayos dentro de los círculos académicos y de esta manera serán tenidos en cuenta como material de comunicación. Para ello hay que tener a la mano los manuales que formalizan ciertas reglas acordadas dentro de la academia, como las de ICONTEC. Aunque suene engorroso, el hecho de usar en los ensayos ciertos mecanismos de presentación tiene justificación y es sólo cuando se entiende el sentido de la norma cuando ella se incorpora espontáneamente a los documentos y a las rutinas de escritura.



Finalmente, habría que decir que desde los ensayos se habla y a la vez se aprende a pensar lógicamente, sopesar ideas, preguntarse, buscar información, consultar, construir una tesis, decir algo propio, escribir y encontrar estilos personales. Este tipo de ejercicio representa un reto personal de re-escribir y autoevaluarse; editar y luego, posiblemente, publicar. Por eso, aunque lo que se ha sugerido en las páginas anteriores suena a un "cómo hacer", nos da puntos que no son despreciables porque invitan a mirar nuestras rutinas académicas para organizar mejor el pensamiento, y a ver con más claridad el proceso de investigar y de enseñar a investigar.

* Comunicadora Social. Magister en Comunicación y Desarrollo.

Bibliografías

Cataño, Gonzalo. La artesanía intelectual, Ed. Plaza & Janés, Bogotá, 1991.

Kluepfel, Gail. Guidelines for Writing Essays in Literature Classes, documento on-line: <http://www.stthomas.edu/www/lab>

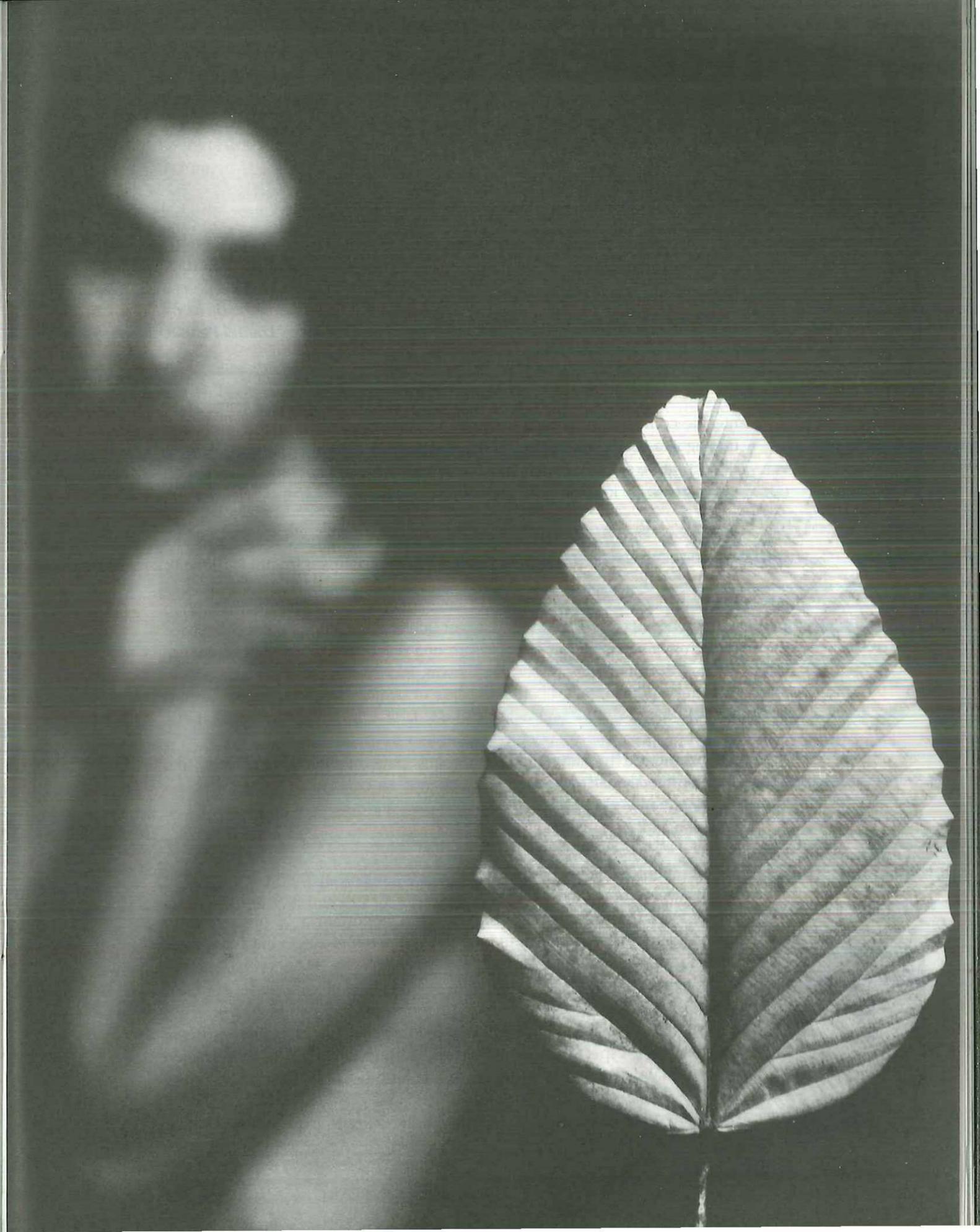
Sontag, Susan. "El Hijo Pródigo", en revista El malpensante, Nº 2, enero-febrero 1997, Bogotá, pág. 11-14.

The Uvic Writer's Guide. The department of English, University of Victoria, Writing as a process, 1995. Documento on-line: <http://webserver.maclabcomp.uvic.ca/writersguide>

UK's Writing Center. General Writing Hints, documento on-line: <http://www.uky.edu>

Vásquez, Fernando. "El ensayo, diez pistas para su composición", mimeografo.

Vélez; Jaime Alberto. "El más humano de los géneros", en revista El maepensante, Nº 5, enero-febrero, 1998, Bogotá, pág. 57 - 69.



La Lectura de textos como producción de sentido

¿Y si en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiese de pronto compartir su propia dicha de leer?
Daniel Pennac

POR VICTOR MANUEL SARMIENTO GÓMEZ*

Antes de comenzar estas reflexiones es necesario reconocer que el problema que agobia al docente universitario es, según su queja permanente, la falta de lectura de sus estudiantes que no les permite avanzar como quisieran en el desarrollo de los planes de su formación.

Para los escritores, grandes lectores, como en el caso de Borges, la lectura ocupó un espacio determinante. Por esta razón han expresado su preocupación de diferentes maneras. También, por considerarla el comienzo de la escritura; legaron a la humanidad planteamientos de sentido tan profundo como "Leer es el único camino para ser universal y contemporáneo de todos los tiempos", expresado por Borges en una de sus tantas entrevistas para los medios; o como cuando Novak y Gowin, escribieron "...las prácticas educativas que no hacen que el alumno capte el significado de la tarea de aprendizaje, no son capaces normalmente de darle confianza a sus capacidades ni de incrementar su sensación de dominio sobre los acontecimientos..." o "la experiencia humana no sólo implica pensamiento y actuación, sino también afectividad, y, únicamente, cuando se consideran los tres factores conjuntamente se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia"¹.

Se lee para actualizar la competencia del ser universal, como lo expresaba Borges y también para establecer lazos de afecto con lo que se piensa. En el proceso de formación se le concede gran importancia al proceso lecto-escritor dentro de las relaciones que comprometen el afecto entre docentes y alumnos cuando son mediadas por el conocimiento. El texto de lectura es el mejor espacio de encuentro donde se construye el sentido del compromiso con los saberes del mundo. La formación no puede ocurrir si los actores no propician esta relación que se convierte, por efecto del proceso, en pretexto y espacio de interlocución, porque actualiza la conversación con otras culturas en todas las épocas de la historia.

Creo que muchas reuniones y análisis se han realizado para argumentar esta



¹Novak, Joseph D. y Godwin, D. Bob Gowin. Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1988. Traducción del original inglés "Learning how to learn".

debilidad del trabajo académico: la mayoría de las veces se centra toda la crítica en la manera como los estudiantes abordan los textos de clase, otras en las lecturas parciales que se hacen de los textos y las más de las veces, en la falta de lectura.

Toda la responsabilidad de la lectura se le endilga al alumno y se le considera como problema determinante cuando se quieren mostrar los pequeños avances o los grandes retrocesos en el proceso de su formación. A pesar de plantear nuestro acuerdo sobre tales apreciaciones, nos apartamos de la acusación por sus efectos nocivos y, además, nos atrevemos a sugerir que en la discusión sólo se ha tenido en cuenta una parte del problema. Estamos convencidos de que la otra parte, el docente, si se le considera causa, produce las consecuencias que estamos viviendo en las aulas universitarias, a propósito no sólo de la lectura sino también de la escritura. Me refiero al trabajo de algunos docentes y a su propia orientación de las lecturas y, como corolario, a la escritura que se alimenta con su ejercicio.

Nuestras reflexiones se dirigen a examinar tres clases de lectura presentes en el ambiente académico. Primero, hemos querido presentarlas desde la consideración de sus aspectos técnicos como formas de acceso a sus significaciones; en segundo lugar, desde el reconocimiento de la univocidad de textos de la práctica cultural, social y académica, hasta la plurivocidad de los estéticos y, en tercer lugar, desde la discusión acerca de los problemas y de los criterios que utilizan los docentes para recomendar las lecturas de sus clases.

Para hacerlo, utilizaremos un trabajo de análisis de contenido realizado con un grupo de estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la UNAB en el segundo semestre de 1993 y

primero de 1994², en cuatro universidades de la ciudad de Bucaramanga. Los resultados de este trabajo de análisis son aún de actualidad por cuanto se repiten en su totalidad las características de ocurrencia.

Las líneas que siguen corresponden a la relación que se produce en el quehacer universitario, primero, de los textos que cotidianamente lee el estudiante en su práctica cultural; en segundo lugar, de los que emplean los docentes para cumplir con los contenidos de sus asignaturas y las lecturas que de ellos hacen sus estudiantes.

Para diferenciarlas en este escrito, las llamaremos: la primera, de lo cotidiano, ubicada en el reconocimiento de los lenguajes de la práctica cultural, de carácter semiótico; la segunda, la convencional centrada en dos clases: los literarios y los de "conocimientos"³.

Recepción de los textos de lo cotidiano

La comunicación entre los seres humanos es un intercambio de objetos semióticos llamados "mensajes", dentro de códigos múltiples y de diversos sistemas signícos; entre ellos, los sistemas verbales. A ellos pertenecen las lenguas o idiomas.



Los mensajes, que llamaremos textos, están constituidos por varios significados que se articulan entre sí y originan la significación. La articulación de significados es un proceso complejo que se manifiesta, precisamente en los escritos lingüísticos verbales.

Comprenderlo significa tener en cuenta que en él, no sólo funcionan significantes, como estructuras distintivas, sino significados, unidades de significado, e incluso, unidades sintácticas que pasan a ser significantes de estructuras semánticas complejas.

²Se trabajó con una muestra de cuatro universidades de Bucaramanga: 20 bibliografías de la misma cantidad de asignaturas cada una. La escogencia de programas de asignaturas se hizo al azar. Hubo asignaturas de las áreas llamadas básicas, ciencias naturales, humanística, sociales, técnicas, lenguaje, comunitaria y artes. Los totales fueron: ochenta asignaturas: mil ciento doce textos propuestos como bibliografías de los programas. Se aplicó una encuesta a cinco estudiantes de cada programa, a un total de 400 en las cuatro universidades, para determinar el "manejo" de las lecturas propuestas. Fundamentalmente, se averiguó por la manera como cada estudiante abordó las lecturas y la utilidad que encontraron para el manejo de la temática propuesta en el programa de la asignatura y sus intereses profesionales. Al mismo tiempo se aplicó a los docentes el mismo cuestionario y se agregaron tres preguntas: ¿Dónde se consiguen los textos?, ¿Por qué la lectura fotocopia?, ¿Conoce la obra de los autores propuestos?

³Denominación dada por los docentes a los "textos de clase" en la muestra del trabajo de análisis de contenido, realizado en cuatro universidades de la ciudad de Bucaramanga en 1993-1994. La denominación "de conocimientos" se refiere a las fotocopias y libros que los docentes exigen como lectura obligatoria para el desarrollo de las asignaturas. No se refiere exclusivamente al "texto científico".

El texto tiene significación. Incluso los señalados por Verón (zoosemiosis), como por ejemplo: en el caso de los insectos - las abejas, las hormigas, las avispa, etc. - en sus comportamientos como "la danza de la colmena", la construcción de los panales, la defensa, el ataque o su supervivencia; en mamíferos como el jefe de la manada de mandriles; en las aves, como los trinos de algunas de ellas, constituyen textos dotados de significación.

Pero con los producidos por los seres humanos establecen una diferencia cualitativa: son escritos histórica y socialmente condicionados. La significación del canto de un animal es la misma en cualquier lugar; además es una significación que permanece inalterable en relación con el paso del tiempo. En cambio, los lenguajes humanos varían de colectividad en colectividad y, a la vez, todos varían históricamente.

Por ello, la significación de los producidos por los seres humanos está sujeta a condiciones sociohistóricas de producción. Por esta razón es preferible hablar del sentido de los textos antes que de su significación.

Un significado es una relación social e histórica instituida en el seno de una sociedad determinada por sus relaciones concretas de producción. En el caso de los signos lingüísticos, su significado se expresa desde diversas posiciones por cuanto sus relaciones constituyen elaboraciones determinadas de interacción.

La producción de significado plantea dos ejes de operaciones simultáneas en el proceso de codificación: la selección y la combinación, y es por esta razón que la significación y el sentido resultan de la articulación de significados que provienen de la escogencia de un paradigma y de la elección de un marco de referencia para su disposición u ordenamiento.

Además, la producción verbal se vincula con la capacidad de doble dimensión sémica como

característica de la economía semiótica de los sistemas sígnicos verbales. Por lo tanto, el componente semántico representativo y el deíctico o mostrativo operan en total articulación dialéctica de sentido.

De acuerdo con lo escrito hasta aquí, se puede deducir que una producción textual de significados debe analizarse, igualmente, en relación con las condiciones de su situación comunicativa. No sólo deben tenerse en cuenta las variadas características del contexto - entorno, discurso e intertextualidad, entre otras -, que desempeñan un papel determinante, sino el carácter sociohistórico del "interpretante", como característica que identifica el componente semántico⁴.

Una producción textual de significados debe analizarse en relación con las condiciones de su situación comunicativa

El sentido puede considerarse como un acuerdo en una matriz semántica que reconoce la relación del contexto con la producción textual. Su núcleo corresponderá a las relaciones que se plantean desde los significados. Por ejemplo, puede ser el caso de una conversación entre dos o más personas, presencial, telefónica o por red, con la precisión de las referencias, por una parte de la probabilidad de respuesta o de interlocución, con la aparición de una mediación espacial o tecnológica y, por otra, del contexto, como por ejemplo, si uno de los interlocutores llegó al sitio, o está al otro lado de la línea telefónica o en un terminal del sistema, si sólo nos referimos a la relación de interlocución y no a la comunicativa.

El sentido debe permitirnos, además, saber si entre los interlocutores hay una relación interpersonal, que nos posibilitará el conocimiento manifiesto de la referencia o el conocimiento de estar recién llegado el interlocutor.

En la situación comunicativa, el sema interpersonal se convierte en la evidencia del grado de la comunicación: puede tratarse de parientes, amigos o simples conocidos o de compañeros de trabajo, socios o colegas. Desde el punto de

⁴Nos referimos a la noción de signo de Peirce. Se trata de uno de los elementos del componente triádico que él llama intérprete, para señalar el proceso discursivo de todo grupo humano.

vista de la lingüística, la existencia de significados que lo mostraran podrían permitirnos afirmar que los indicios lingüísticos presentes, como no son explícitos, por tanto no son significativos. Pero, si se observan los comportamientos de los interlocutores es posible leer diversos significados que conducirían a completar la información acerca de los interlocutores: amigos, hermanos, extraños, etc., por la calidad de las significaciones presentes en el texto.

En el verbal el sentido está lingüísticamente limitado a las referencias del contexto. En una situación comunicativa se puede inferir una "consabida" definición en términos semánticos. Muchos significados pueden convenir a un lexema, pero sólo un contexto conviene a una significación, por cuanto ella determina la primera lectura de lo verbal cotidiano que podría relacionarse con información variada, por ejemplo: género, parentesco, edad, origen geográfico, etc..

A pesar de la relación contexto - significación, para la producción de sentido, la ambigüedad se evidencia en la referencia con la ayuda del contexto que se convierte en un elemento situacional.

La búsqueda de sentido de un texto de cultura exige la construcción de la situación comunicativa en la que fue producido para identificar, desde ella, el referente de los significados reconocidos. En el caso de nuestro ejemplo, si bien las dimensiones de espacio y tiempo de la situación comunicativa en que, respectivamente, fueron emitidos ambos, pueden ser leídas sin dificultad, el contexto puede ser vago y omni-alusivo, lo cual supone diversos y variados campos semánticos "consabidos"⁵ por los interlocutores, pero desconocidos para quienes los reconocen, por ejemplo, cuando se reciben escritos.

Dicho con otras palabras, los rasgos semánticos

⁵El término "consabido" se emplea en el mismo sentido que es utilizado por E. Verón en su propuesta de Sujeto Semiottizado, en ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Investigadores de Cultura en París. UNESCO. 1992. Se refiere a la afirmación de algo por el uso.

no permiten establecer con precisión el referente a que apuntan los significados articulados en ellos. En consecuencia, pueden aparecer cargados de ambigüedad y, por lo mismo, originan lecturas en las que la polivalencia de significados hace imposible asignarles un sentido unívoco.

Recepción de textos convencionales

EL TEXTO "LITERARIO"

El término "Recepción" nos remite al modelo semiológico de la comunicación, planteado, particularmente por R. Jakobson, en su obra "Lingüística y poética"⁶. Este modelo atribuye al lector o al intérprete de un papel específico como receptor de un mensaje referido a un contexto que requiere de un código común al menos parcialmente al emisor y receptor en un medio de contacto que permite establecer y mantener la comunicación.

El sentido puede considerarse como un acuerdo en una matriz semántica que reconoce la relación del contexto con la producción textual

Sin pretender reducir las relaciones entre el escritor, la obra y el lector, a un simple acto de comunicación, la teoría semiológica

trata de apoderarse del carácter específico del mensaje que se distingue, según Jakobson, por la predominancia de su función, es decir, por una estructuración intencional de todos los niveles. Esta organización da el sentido al mensaje.

En el texto literario, por ejemplo, la ambigüedad es, siguiendo a Jakobson, "una propiedad intrínseca, inalienable, de todo mensaje centrado sobre sí mismo; en resumen, es un corolario obligado de la poesía"⁷; distinta situación la de otros mensajes porque su característica primordial, seguramente, no es la ambigüedad.

La comunicación estética no sería, en consecuencia, "ser unívoco" como la comunicación

⁶Cf.: R. Jakobson, Ensayos de lingüística general. París: Minuit, 1978...3a, edición. Pp. 213-214

⁷Ibidem. P. 238

cotidiana (donde predomina la función referencial); es necesariamente plurívoca. El carácter ambiguo del mensaje estético exige un esfuerzo de interpretación y permite la introducción de múltiples sentidos; en cambio el mensaje referencial, de carácter unívoco, no permite la introducción de diversos sentidos.

Es, esta facilidad de suscitar interpretaciones divergentes y nuevas, en el espacio y en el tiempo, lo que hace la riqueza de lo que Eco ha llamado "obra abierta".

Pero, ¿qué hacer con las diversas lecturas? En otros términos: ¿con qué criterios podrá apoyar el estudio de la recepción -que estudia o examina las diferentes lecturas propuestas- a quienes hacen las interpretaciones?

En principio, creo que se presentan dos actitudes posibles: el escepticismo y el dogmatismo. En el primer caso, se afirma que todas las interpretaciones son válidas y que la forma vacía del texto permite introducir cualquier sentido. Este relativismo desconoce que el proceso de la comunicación tiene límites. Los significantes que un autor emplea, subraya, Eco, "están ligados a una cultura, a una lengua, y remiten por convención a ciertos significados que existen en una sociedad. Allí se sitúa el límite entre la descripción objetiva del mensaje y la libertad de las interpretaciones"⁸.

Un análisis de inspiración dogmática, por el contrario propondrá la tesis de un sentido absoluto del mensaje que propone una lectura ideal. Toda aproximación no vendría a ser más que acercamientos o errores, en relación con el sentido ideal. Este postulado del sentido único desconoce el carácter polisémico del mensaje.

Al analizar las diferentes lecturas propuestas, por ejemplo, en una obra literaria, no podríamos servirnos del criterio verdad - error, sino del de "validez": una lectura no es verdadera o falsa,

sino más o menos válida, más o menos coherente en relación con otras lecturas⁹.

Entre estas interpretaciones más o menos válidas, ninguna pretendería obtener la exclusividad. Se puede admitir con Bernard Pingaud que las diversas lecturas son "verdaderas en la medida en que ellas se complementan y falsas en la medida que ellas se excluyen"¹⁰.

El criterio de la validez permite preguntarse sobre el valor hermenéutico de la interpretación porque confirmaría aquello que se aporta para comprender o enriquecer el texto. Reconocemos que no hay punto de vista absoluto para determinar la validez de las lecturas; la evaluación de la pertinencia de las interpretaciones está, también, histórica e ideológicamente situa-

da. A manera de ejemplo, señalemos las interpretaciones que se han dado a obras como "La historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada" de García Márquez, cuando se considera que una lectura política de la obra (quienes ven ella una transposición de la situación de despojo y colonaje) no desarrolla más que una dimensión secundaria de la obra y hace de ésta, una interpretación netamente parcial, mientras que otros que se han

consagrado al estudio de García Márquez, estiman que esta lectura política ayuda a la mejor comprensión de la obra.

Igualmente, si se reemplaza el criterio verdadero o falso por el de más o menos válido, un análisis que se pregunte por el valor hermenéutico tendrá siempre un carácter normativo porque responde implícitamente a la pregunta: ¿cómo debería leerse una obra?

Una forma de análisis, como práctica de recepción crítica, es posible cuando constituye una aproximación sustentada en un interés - puede ser científico porque trataría de responder a preguntas como, por ejemplo: ¿Quién ha leído? ¿Cómo ha leído? ¿Por qué tal o cual



⁸Nos referimos, particularmente a Ricoeur, quien propone los criterios de validez, invalidez (no los de verificación/falsificación, como en las ciencias naturales) cuando del examen de las hipótesis (interpretativas) elaboradas a propósito del texto literario, se refiere.

⁹Cf. Les temps modernes, No. 133, 1985. P. 641.

receptor, o tal o cual grupo de receptores ha propuesto tal o cual lectura? Este tipo de análisis - como recuperación de todas y no sólo de las que parecen hermenéuticamente válidas - tendrá un carácter más descriptivo y explicativo que normativo.

Lucien Goldmann fue uno de los primeros que propuso un estudio sociológico de la recepción. Interesado, en primer lugar, en una sociología de la creación literaria, el autor estimaba que el estudio político de la prensa escrita entre las dos guerras, hecho por su alumno Michel Bernard, era sólo "una guía de una sociología de la recepción" que proyectaba, en sus primeros resultados, una luz sobre "un camino aún largo e inexplorado"¹¹.

En su estudio, Michel Bernard propone un análisis de la recepción de la obra de Malraux en la prensa diaria, semanal y mensual. El resultado más importante que se consigue con este trabajo, es el constatar una relación significativa entre la orientación ideológica y las lecturas propuestas.

El autor desarrolla una clasificación en siete corrientes de opinión diferentes (extrema derecha, derecha burguesa, centro derecha, centro izquierda humanista, humanismo cristiano, izquierda moderada, extrema izquierda). Clasificó las diferentes reacciones al referirse a la tendencia ideológica de los periódicos, estimando que los críticos que escribían en ellos se identificaban más o menos con el conjunto de valores del periódico.

Esta variación metodológica le permitió, gracias al recurso, tanto del periódico como del autor, hacer entrar más fácilmente los escritos críticos analizados en el cuadro de sus categorías, lo cual no resultó ser más que un cierto esquematismo. Por una parte, se afirma la tendencia a subestimar los elementos que pertenecen a la ideología de la corriente dada y, por otra, se inclina por el rechazo de los elementos heterogéneos.

Esta crítica no sería suficiente para explicar las

¹¹Brian T. Fitch. "El extranjero" de Albert Camus. Un Texto, seis lecturas. París: Larousse, 1982. P.36

diferentes lecturas de una obra por el sólo "gusto particular" de cada intérprete y por su renuncia a clasificar los factores que influyen porque eliminaría, de esta manera, la aclaración de dimensión social del proceso de recepción.

Lucien Goldmann reconoció el esquematismo de las clasificaciones que consideran sólo las opciones ideológicas; pero no propuso, a pesar de ello, un retorno al atomismo total. Mejor, expresó su acuerdo en agrupar, en primer lugar, "ciertos periódicos de la misma orientación, para preguntarse ¿qué hay de común en las lecturas que proponen?". No es necesario demostrar que "el resultado, seguramente, será insuficiente porque las estructuras mentales de un grupo social no son clases rigurosas como las que se encuentran en física o en química". Por esta razón, aconseja "hacer primero el relevo de textos que presentan parentescos estructurales y establecer en seguida su dispersión en diversas orientaciones ideológicas e igualmente en diversos grupos sociales"¹².

Este método que relaciona las lecturas fenomenológica y sociológica permite un análisis serio de la recepción. De otra parte la clasificación de Goldmann, algo rígida, como la de Bernard, por estar fundamentados en informaciones reducidas. En el caso de Bernard, por ejemplo, solo recogió unos sesenta artículos para estudiar la recepción de una obra como la de Malraux en los periódicos entre las dos guerras. Estos "textos parecen ya reflejar cualitativa y cuantitativamente, las diversas corrientes de opinión de la prensa de la época"¹³.

Una conclusión que viene a formalizar la constatación de esta forma de lectura es que un juicio de valor sobre el contenido de una obra, de cualquier naturaleza, es aventurado cuando no se resuelve en la totalidad de ella.

¹²Goldmann, Lucien, en Revista de Sociología, "Crítica sociológica y crítica psicoanalítica", No. 2, p. 37

¹³Ibidem

⁸Umberto Eco, "El problema de la recepción", en Crítica sociológica y crítica psicoanalítica, Bruselas: Editions de L'Institut de sociologie, p. 43, 1986.

Para Goldman, también, el principio de la exhaustividad de la información parece una condición del análisis de la recepción. Para ser utilizable, subraya él, una lectura de tal naturaleza debería no solamente ser exhaustiva, sino, además, realizarse comparativamente con la recepción de las obras de por lo menos dos o tres -Goldmann propone una decena- escritores, entre los más representativos de tal corriente del pensamiento.

En la comunicación estética el autor se esfuerza por formar una serie de signos que escapan de la rigidez de la univocidad de la comunicación referencial; quien recibe el mensaje inicia una aventura interpretativa que se pregunta por los

La valoración de las llamadas "lecturas éticas" ha hecho subestimar las interpretaciones de movimientos del pensamiento

significados que enriquecen los mensajes con aportes personales que los llenan de evocaciones accesorias y que leen descubriendo posibilidades¹⁴. El autor del texto unívoco parte del hecho de concebir las relaciones que se suscitarán entre escritor e intérpretes. Como autor toma posición sobre los juicios diversos que inspira su obra. Considera, después de la producción, que la obra de un escritor pertenece más a quienes la estudian y cada vez menos a su autor¹⁵.

De los críticos de la estética literaria podemos coleccionar una cierta clasificación que se puede resumir en tres tipos:

1. La lectura que examina los estilos, la composición, los aspectos formales de las obras para acordar una cierta "objetividad" en esta crítica estilística. La preferencia por este tipo de lectura pone de manifiesto las preferencias por los aspectos formales en la deducción de la visión del mundo de la obra. No desconoce el hecho de que puedan ser clasificados en la categoría de lectura estilística.

2. La lectura que examina las tendencias como interpretaciones algunas veces deformantes presentes en los movimientos del pensamiento teórico, contruidos por la práctica de la crítica ideológica y científica, es de representantes del "statu quo", que encuentran afinidad entre sus planteamientos y que tratan de transformar el mundo apoyados en principios de simpatía con el universo de los críticos.

3. La lectura que se relaciona con la búsqueda de argumentos para el sustento de tesis que se consideran básicas o soporte de planeamientos teóricos.

La lectura y la interpretación trasciende el dominio del sentido unívoco; no se contenta con una simple función explicativa como mediadora entre el autor y el público; crítica creadora, se concibe casi en el mismo rango de la literatura. Uno de los méritos es el de haber utilizado, para su análisis, una evolución de la crítica.

La valoración de las llamadas "lecturas éticas" ha hecho subestimar las interpretaciones de movimientos del pensamiento. No retener como válidas las lecturas críticas de los medios, es lo mismo que descartar el compromiso de la obra y del escritor. Se empieza a tener la impresión de que toda lectura teórica es parcial, aberrante, al menos ilegítima.

El texto "De Conocimiento"

Los llamados textos "de conocimiento" considerados como propuestas que establecen una reflexión teórica acerca de los contenidos disciplinarios que le proporcionan el marco conceptual a las profesiones que administra curricularmente una institución educativa, son la clase cuya forma de lectura abordará esta parte.

Para comenzar, se pueden señalar la clase de textos que "manejan" profesores y estudiantes en la Universidad. El "manejar" un texto equivale en el lenguaje universitario a "utilizar". Así se manejan lecturas cuando se citan autores, cuando se señala un texto como fuente de alguna

información; cuando se utiliza parcialmente un libro escrito por alguna autoridad en la materia que se imparte; cuando se lee una fotocopia de un libro o, cuando alguna lectura propuesta por un autor se menciona, o permite ser utilizada como argumento para demostrar enunciados o afirmaciones que interesa compartir, o, en el peor de los casos, cuando se cree compartir una afirmación que un escrito hace de un autor y que se asume como si se conociera toda la obra que se cita.

Una tipología de estas prácticas se podría señalar para demostrar cómo las formas de interpretación de las que se ajustan a la necesidad de validarlas en el quehacer universitario, ante la urgencia de lograr una práctica que, teóricamente, debe avalar el trabajo docente. Parece interpretarse en el ambiente de las aulas, que es mejor docente quien es capaz de citar autores y mostrar de esta manera que su universo conceptual es igual de rico a la biblioteca que colecciona diversas temáticas de actualidad en volúmenes lujosamente empastados.

Con base en los trabajos de contenido realizados en 1993 y 1994 en ocho facultades de cuatro universidades de esta ciudad, se elaboró una tipología de lectores, confrontando las bibliografías incluidas en los programas de los cursos con la realidad de la lectura, no sólo de los docentes que los propusieron en sus programas, sino de los alumnos que los recibieron en sus planeaciones del trabajo del semestre.

Se pudieron constatar varias de las afirmaciones que comúnmente se hacen cuando se trata de estos análisis sobre la lectura o la falta de ella en los trabajos académicos. Ello permitió la elaboración de una tipología sobre las diferentes clases de lecturas que corresponden con las clases que se leen y, a la vez, aventurarse a elaborar las diferentes concepciones de los maestros acerca del acto de leer y el sentido que le confieren a dicha práctica en su trabajo

docente en la universidad. Esta tipología; y algunas reflexiones de los docentes se pueden leer como clases de textos e inferir los lectores y sus lecturas:

a) **Textos auténticos.** Cuando se trató de lecturas de "libros completos".

b) **Textos modulares.** También considerados como "textos mosaico" por tratarse de fotocopias de partes consideradas "pertinentes"¹⁶.

c) **Textos redundantes.** Que tratan temáticas iguales y que no permiten el contraste para la confrontación de conceptos.

d) **Textos efímeros.** Fragmentos, generalmente de periódicos o revistas o partes de otros, algunas veces sin identificación ni relación con formas del pensamiento teórico. Casi siempre son fragmentos que representan opiniones, fuera del contraste o de la confrontación.

e) **Textos autónomos.** Que proponen o desarrollan los planteamientos básicos de una escuela, movimiento teórico o del pensamiento.

f) **Textos de interés común.** Se refiere a aquellos textos que se seleccionan de acuerdo con los grupos de estudiantes y que, generalmente representan clases de lectura, no se orientan sobre formas del pensamiento o desarrollos del conocimiento de temáticas básicas.

g) **Textos subordinados.** Dependen de una línea de pensamiento y constituyen características de interpretaciones que, a su vez, forman otras corrientes sustentadas parcialmente en el texto autónomo.

h) **Texto pedagógico.** Descompone los contenidos de otro, en cuadros, diagramas, definiciones y ejercicios y generalmente es empleado



¹⁶ Aquí la pertinencia está determinada por el criterio del docente, en relación con la propiedad y la profundidad con las cuales trata la temática que le ocupa. La pertinencia no pertenece a la realidad de la obra teórica o de la propuesta de los movimientos del pensamiento.

¹⁴ Ibidem
¹⁵ Ibidem

para "facilitar el aprendizaje" de la asignatura.

i) **Texto reducido.** Se refiere al que se construye con síntesis de lecturas realizadas por fuera del objetivo del plan de formación del estudiante.

La distribución del número entre las categorías encontradas arroja unos datos muy interesantes, veamos:

Textos modulares:	28%	311
Textos auténticos:	14%	156
Texto pedagógico:	12%	133
Textos subordinados:	11%	122
Textos de interés común:	9%	100
Textos redundantes:	8%	89
Texto reducido:	7%	78
Textos autónomos:	6%	67
Textos efímeros:	5%	56

De acuerdo con el resultado obtenido en las cuatro universidades se puede establecer el peso del sentido que nos proporcionan:

Se encuentran, en primer lugar, las lecturas de fotocopias; en algunos casos, se compilan en volúmenes argollados y se les denomina el texto "guía" o el texto del curso determinado. Algunas veces estos "volúmenes" incluyen lecturas básicas (denominadas textos autónomos en esta muestra) junto con varias formas de interpretación (textos llamados subordinados). La cantidad equivale casi a la tercera parte de la totalidad y, como dato adicional para darle cuerpo al análisis que se puede realizar de esta situación, las orientaciones incluidas corresponden a más de dos, sin una propuesta de discusión que permita establecer los puntos en conflicto con una línea de pensamiento. De las fotocopias, con excepción del 7% (78), no se podría inferir la discusión central acerca de una teoría o forma de pensamiento que sostenga la reflexión disciplinaria de los conceptos incluidos en las fotocopias.

La siguiente línea, la de los "textos auténticos" (Libros completos), 156 que debieron leerse durante el período del semestre, 14% del total, 96 corresponden a las que se comprobaron. Sin embargo, la utilización de tales lecturas, "com-

pletas", fueron empleadas en las evaluaciones de los estudiantes y, tan sólo, la mitad de ellas, 49 se confrontaron en ejercicios de clase, mediante la realización de foros, simposios o mesas redondas, con el propósito de propiciar posiciones fundamentadas frente a una corriente del pensamiento o a la producción de un autor particular, a propósito de su perspectiva de interpretación.

Con el texto pedagógico¹⁷, son 133, que corresponden al 12% del total. De acuerdo con el concepto inferido, para los docentes, lo pedagógico está lejos de la complejidad de lo científico. En algunos casos se cree que quienes se afirman en procedimientos de la ciencia para reflexionar sobre el conocimiento, no pueden dar un tratamiento pedagógico por causa del temor de disminuir la complejidad y profundidad del saber. Pedagogía, para ellos, es sinónimo de ausencia de profundidad, es superficialidad, porque, lo importante, dentro de este imaginario, es la forma como se presentan los temas al estudiante; es emparentar la superficialidad con la facilidad. Otro grupo de docentes consideran lo pedagógico lejano de sus actuaciones científicas y por esta razón, su ideal en la universidad no se resuelve en la docencia sino en la investigación. El trabajo científico se convierte en un rótulo para denominar su actividad universitaria y para no ser vinculado con labor magisterial. Es posible que esta situación sea la causante de que un porcentaje alto (57%) de profesores, nieguen su condición de docentes para presentarse cada vez con mayor énfasis como investigadores, por el sólo hecho de ejercer la docencia en una universidad.

Un grupo de docentes consideran lo pedagógico lejano de sus actuaciones científicas y por esta razón, su ideal en la universidad no se resuelve en la docencia sino en la investigación

¹⁷ Esta categoría de "texto pedagógico" se acordó utilizarla con el sentido dado por los docentes. En términos generales se puede inferir que el concepto de lo pedagógico lo relacionan con lo sencillo, de un grado de complejidad bajo y que se determina por la manera como el docente es capaz de disminuir el grado de dificultad del texto para favorecer la comprensión. Para algunos corresponde a la perspectiva de la lectura ideal que el docente debería entregar a sus alumnos.

Los 122 (11%) subordinados que alimentan algunos programas de asignaturas, en concepto de algunos de los docentes, amplían perspectivas de movimientos y escuelas del pensamiento que se resuelven en disciplinas como marcos de profesiones y oficios. Esta categoría está formada por aquellos que pertenecen a la orientación de la formación del maestro y que él ha logrado inventariar en su práctica lectora. Sin embargo, con algunas excepciones, la selección de clases no corresponden a un criterio. Se encuentra que, en la mayoría de los casos, se presentan diversas propuestas que se derivan de una escuela del pensamiento de manera independiente, se elimina el contraste y no se fomenta la confrontación entre diversas maneras de visionar la misma realidad. Se reduce a determinar la perspectiva de la producción, a evidenciarla; y la posición crítica a conocer la existencia de la perspectiva, sin establecer el contraste para afirmar o confrontar la interpretación teórica.

Los de interés común, que podrían determinar los puntos de contacto en una confluencia de intereses para el establecimiento de lecturas, por permitir la convocatoria dialógica entre la determinación de la autenticidad de una propuesta de visión del mundo, con la clase o las clases de lecturas subordinadas, se pierde en la práctica encontrada. En la totalidad de los 100 textos prima la concertación por el tema de interés del docente, relacionado con la necesidad de aclarar puntos de vista parciales y aislados. Este 9% que podría haber representado el nacimiento de una búsqueda colectiva de sentidos de teorías y de escuelas del pensamiento, sólo permite agrupar opiniones, no contrastadas, acerca de un tema parcial de los contenidos de los cursos.

Los textos efímeros y reducidos, por tratarse de síntesis, no pueden ser de contraste, ni siquiera de posiciones, ni de lecturas. Son hechos con algún fin específico, generalmente ceñidos a intereses muy particulares que no alcanzan siquiera a desarrollar planteamientos que permitan el diálogo entre las diferentes posiciones de

las síntesis y de quienes son sus autores. Se encontró que la mayoría de las síntesis (51 de 67; el 6%) no se relacionaron con los temas concretos de las asignaturas, mucho menos podrían tener relación con los autónomos.

Finalmente, los textos autónomos que presentan las bases teóricas de las escuelas y movimientos del pensamiento universal y particular. En la muestra se encontró que tan sólo el 6%, (67), presentaban planteamientos básicos y autónomos que los hacen obligados para la comprensión de las formas de asumir la realidad desde propuestas conceptuales originales. Su lectura, desafortunadamente (en 29 de ellos) no se solicitó completa.

Estas constataciones permiten inferir algunas primeras conclusiones sobre la problemática de las aulas universitarias, naturalmente, sin pretender ni agotar el tema, ni señalarlas como las únicas reflexiones que se puedan hacer acerca de este tema de vital importancia para la vida académica.



La primera afirmación podría ser acerca de la dificultad de los docentes para seleccionarlas con cierto criterio epistemológico y de apoyo

para sus cursos en la universidad; dificultad que se acrecienta por su poca lectura y por los bajos índices de producción escrita que se alimenta de ella. Es evidente, de acuerdo con los resultados presentados arriba, que la baja utilización de textos autónomos responde al poco conocimiento de los movimientos del pensamiento de la humanidad en todos los momentos de su historia. Sugiere una ausencia de conocimientos sobre el pensamiento filosófico, motor de todos los cambios en todas las esferas del desarrollo de la sociedad; niega, tal vez sin pretenderlo, la orientación del estudiante, por la misma carencia del propio criterio en la selección necesaria para cada uno de los cursos. Es muy significativa la consideración de que sólo a 12 de los profesores de la muestra (80) correspondía el 6% de los autónomos y de que esos 12 profesores pertenecían a tres de las universidades en

proporciones de seis, cuatro, y dos.

La segunda afirmación que se podría hacer de esta muestra, es que la mayor cantidad corresponde a la categoría "textos modulares", lo cual nos significa una verdad evidenciada sin necesidad de mucho análisis y es la de la afirmación de la cultura de las fotocopias, que elimina toda perspectiva de conocimiento validado en la discusión y en la confrontación de formas de pensamiento necesarios para la afirmación del conocimiento.

Desafortunadamente, también, en esta categoría, el maestro, cuando los selecciona, muestra su desconocimiento y ausencia de criterios teóricos, que los vinculen con una línea o perspectiva sustentada en una forma del pensamiento. Por las respuestas de los docentes se confirma la consideración del desconocimiento de los textos autónomos para la confrontación y discusión de líneas teóricas o para la negación del mismo texto autónomo.

Por último, la escasa lectura de textos completos¹⁸ es la condición determinante de la poca coherencia de los criterios para la escogencia por parte de esta clase de docentes universitarios descritos en este análisis.

Para cerrar esta parte, se puede afirmar, que el problema de la falta de criterio de los estudiantes y por consiguiente, el "despiste" al manejar sus contenidos para sustentar su trabajo en la universidad, comienza donde termina y se agudiza el problema de la calidad de la lectura de sus profesores. Se inicia en la selección de los textos y continúa en la falta de reflexión sobre esa misma selección para ofrecer al estudiante, por lo menos, algún criterio que le brinde la posibilidad de darle cuerpo, en principio al acuerdo o divergencia con su maestro, con referentes teóricos claros, para que pueda apoyar las argumentaciones de su maestro o controvertirlas.

Un texto, finalmente, debe tomar alguna dirección de sentido dentro de la comprensión del lector, de tal manera que pueda producir, tal como lo pudo constatar J.T. Klapper, algunas de las siguientes reacciones:

1. Crear conocimientos o actitudes entre personas que previamente no tenían ninguno sobre un tema en cuestión.
2. Reforzar (es decir, intensificar o afianzar) conocimientos o actitudes ya existentes, en relación con algún tema.
3. Disminuir o aumentar la intensidad del conocimiento o las actitudes ya existentes, sin propiciar una conversión.
4. Convertir personas a un conocimiento o actitud opuesto al que mantenían.
5. No producir (al menos de manera teórica) ningún efecto¹⁹.

El problema de la lectura y escritura de nuestros estudiantes es consecuencia de la desorientación lectora de los maestros

CONCLUSIÓN

La primera conclusión que resulta de estas reflexiones, es la afirmación de nuestro conocimiento de que el problema de la lectura y escritura de nuestros estudiantes es, en principio, el efecto de una gran causa que puede centrarse, con algunas honrosas excepciones, en la desorientación lectora de los maestros y en la falta de criterios para seleccionar las lecturas de sus programas.

Paralelamente, se puede afirmar lo propio con la escritura que es, a su vez, efecto de la lectura. Sin orientación ni criterio no es posible obtener una buena escritura.

Como primer corolario se puede afirmar, con el refranero popular, "no se pueden pedir peras al olmo". Si el maestro no se apoya en textos autónomos para el ejercicio de su docencia, no

¹⁸ Joseph T. Klapper. Efectos de las comunicaciones de masas. Madrid: Aguilar. Traducción de José Aurelio Álvarez Remon del original "effects of mass communication". 1974. P.13.

podrá producir textos auténticos, ni sus estudiantes tendrán una perspectiva de confrontación, porque, además sus maestros no conocen al menos una perspectiva de lectura de una obra. No significa esta afirmación que se deba desechar la lectura de textos parciales, sino el convencimiento de encontrar un hilo conductor para su sentido, en relación con textos autónomos que identifiquen y propongan formas de abordar determinados conocimientos.

La segunda conclusión, con relación al sentido de los textos, nos permite afirmar que hay diferentes lecturas y que ellas se relacionan con la clase de escritos: es diferente la manera de abordar un texto "cultural" a la de uno "convencional" porque su diferencia está marcada por el carácter polisémico de lo estético y la univocidad de los que hemos llamado "convencionales". Queda claro también, que el relativismo de las interpretaciones es sólo posible y, además necesario, en el campo de la estética; en las otras clases de textos se pueden establecer propuestas del sentido que guardan coherencia en su relación con la significación del texto autónomo.



El segundo corolario es la afirmación de que no puede hablarse de "manejar" un texto, si no damos cuenta de toda la obra. No es posible, por irresponsable, hablar de una obra si no se conoce toda la producción. Hacerlo es propiciar las lecturas parciales que confunden y alejan al lector de su sentido. A la obra se puede llegar por diversos caminos: desde textos auténticos, desde formas que propongan diversas formas de abordaje del sentido de la obra o desde la obra misma, pero no es aconsejable hacerlo mediante

otras lecturas parciales, ni por el conocimiento de otras sobre partes de obras.

La tercera conclusión es la de reconocer la magnitud del daño causado a la reflexión académica por el mal empleo de los textos modulares. La fotocopia indiscriminada de libros parciales es nociva cuando se hace sin un hilo conductor que las relacione con el sentido de una producción teórica.

Se debe insistir en la necesidad de la lectura de textos autónomos completos, para poder establecer líneas teóricas, histórica y culturalmente situadas en escuelas y movimientos del pensamiento de la humanidad, o, al menos, la lectura de textos auténticos que desarrollan tendencias de análisis e interpretaciones de las mismas formas de pensamiento. Sin embargo, es necesario dejar claro que la lectura que contribuye a darle cuerpo y sentido a una temática es, no sólo una necesidad para llegar a la autonomía del pensamiento, sino recomendable para construir interpretaciones de las lecturas para la comprensión textual.

Como tercero y último corolario, podemos deducir la necesidad de insistir en la escritura, por parte de los profesores, de textos auténticos para llenar los vacíos de las fotocopias, cuya utilización se sustenta en la falta de escritos que llenen las necesidades de lecturas específicas de temáticas que se utilizan y se desarrollan en los programas de las asignaturas de los planes de estudio de la universidad.

* Licenciado en Filosofía e Idiomas, Magister en Literatura Latinoamericana. Asesor Pedagógico de la UNAB.

BIBLIOGRAFÍA

ECO, Umberto, "El problema de la recepción", en *Critique sociologique et critique psychanalytique*. Paris: Gallimard, 1991. Reproducción realizada por el editor, del documento original de 1978.

. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 1993. 4a. Reimpresión.

GOLDMANN, Lucien. *Ciencias humanas y filosofía*. Paris: Gonthier, 1993. Sexta edición. Edición original "Sciences humaines et philosophie".

. Le sujet de la création littéraire en **Marxisme et Sciences Humaines**. Paris: Gallimard, 1985.

GRIVEL, Charles. "Acerca del tratamiento del aprendizaje por medio de textos" en **Pratiques**, 10 de junio de 1986.

JAKOBSON, Roland. **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1989.

KLAPPER, Joseph T.. **Efectos de las comunicaciones de masas**. Madrid: Aguilar. Traducción de José Aurelio Álvarez Remon del original "The effects of mass communication", 1974.

LARA-CARRERO, Lorenzo. **Comunicación del conocimiento en un contexto diversificado**. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1993.

LEENHARDT, Jacques. **Psicocrítica y sociología de la literatura**. Barcelona: Planeta, 1986.

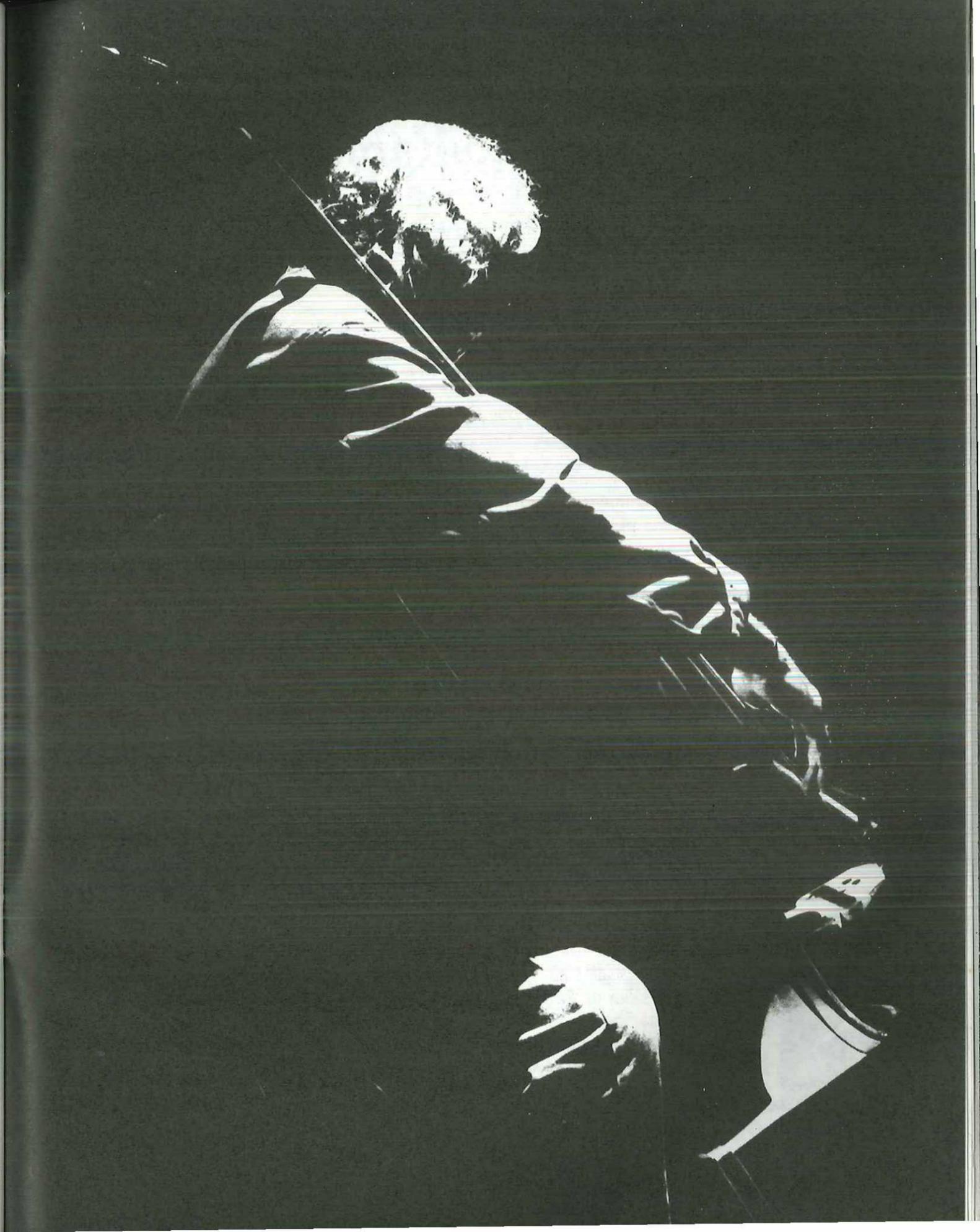
MANDAKOVIC, Ximena. **Las dos críticas**. Conferencias dictadas en el curso de "Sociología de la creación literaria" en la Universidad Central de Caracas. 1994.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **PRE-TEXTOS. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos**. Cali: Ediciones de la Universidad del Valle, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender, sí. Pero... ¿cómo?** Barcelona: Octaedro, 1992.

TALENS, Jenaro y otros. **Elementos para una semiótica del texto artístico**. Madrid: Cátedra, 1978.

TRILLA, Jaune. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 1993.



Música

¿Sublime contaminación?

Discurso pronunciado por Sergio Acevedo, Decano de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, con motivo de la ceremonia de grados realizada el 9 de julio de 1999, en el Auditorio Mayor de dicha Universidad.

POR SERGIO ACEVEDO*

No necesito despertador. Sé que son las seis de la mañana, todos los días, porque me despiertan los bambucos con que alegra sus mañanas el vendedor de mangos que se ubica a veinte metros de mi ventana. Le hace competencia, con los bambucos, al equipo de sonido del tendero de la esquina, que muele desde tempranas horas boleros que evocan nostalgias de la noche pasada. Noche en que las sirenas de varias ambulancias que vuelan por la calle de mi casa, y los chirridos de los frenazos que presagian inminentes tragedias automovilísticas, logran sobreponerse a la potencia de los parlantes con que el club vecino divierte a sus socios.

Rápidamente despacho el desayuno amenizado por baladas y vallenatos que parecen actuar como eficaz estimulante culinario en la zona de la cocina, y que no impiden la comprensión mañanera de los noticieros radiales que nos ayudan a aterrizar en nuestra cotidianidad.

En el bus, lo mismo que en el taxi, cuando me toca por el afán, el conductor me convence de que sus noventa decibelios de salsa pueden más que las gastadas pilas de mi walkman. Su esfuerzo y tenacidad sonora duran todos los treinta y nueve minutos del viaje hasta la Universidad.

El ritmo frenético de la salsa del viaje se entrelaza impecablemente, como si hubiera sido calculado con toda frialdad, con el acelere del rock con que anuncia sus servicios durante todo el día, la nueva cafetería que entra en servicio a partir de hoy, frente a la facultad.

Antes de entrar a la primera clase, la animación de porros, merengues y puyas que salen de los equipos del auditorio principal, me recuerda que hoy, además de clases, tenemos elecciones: hay que votar por los representantes estudiantiles y docentes, estimulados por ritmos calientes, que seguramente incentivan nuestro fervor electoral.

De regreso a casa, decido pasar por el supermercado a comprar pilas para mi walkman y así evitar futuras derrotas que comprometan mi integridad



personal. La simultaneidad sonora del heavy metal que sale del almacén de discos y que se entremezcla con los sonidos computarizados de la zona de juegos mecánicos, más la música ambiental que suena en todo el centro comercial, me reciben a las puertas del supermercado y me entregan al furor del tecno que invade todos los rincones del edificio. Compruebo que el administrador desconoce por completo las conclusiones del estudio realizado por el Doctor Adrian North de la Universidad de Leicester, sobre la incidencia de ciertas piezas musicales en los hábitos de compra de los clientes, según la cual, aquellas de ritmo rápido conducen a los clientes a caminar más de prisa; de ahí que sea recomendable emitir piezas más lentas que inciten al consumidor a caminar más despacio y le permitan ver mejor los estantes.¹

Pero basta de disquisiciones sobre mercadotecnia musical. Me esperan a la salida del supermercado los efectos sedantes del minimalismo musical de la Nueva Era, con que mi dentista matiza los ultrasonidos de la fresa que trepana algún orificio cariado.

El fin de semana lo iniciamos con los amigos en un chuzo donde no es posible que varios volúmenes de los Cañonazos Bailables, difundidos propiamente a volumen de cañonazo, nos indigesten las hamburguesas con que nos preparamos para llegar al bar de siempre, a rumbear toda la noche a punta de trance.

¿Se puede vivir sin música?, ¿se puede, se debe vivir en un mundo saturado de música?, ¿ha alcanzado la música peligrosos niveles de contaminación sonora?, ¿para qué sirve la música?. Todas estas preguntas me las formulo constantemente, como músico que soy.

¿Por qué la música, según la mayoría, el arte más sublime de todos, ha llegado a producir en nuestra época un nivel insoportable de alienación del oyente, a tal punto que hablamos de contaminación sonora?.

¹ ALCALDE, Jorge. El gran misterio de la experiencia musical. En Revista Muy Especial. No. 36. Julio-Agosto, 1998. P.21

Dejemos de lado las consideraciones obvias sobre la música, las que hablan de su belleza y su espiritualidad, para concentrarnos en estas preguntas que he formulado. ¿Se puede vivir sin música? ¡No!. No se puede, según parece demostrárnoslo el relato anterior. Necesitamos que la música esté presente todo el día, en todas las situaciones cotidianas; pero su presencia se ha vuelto tan apabullante, que ya no la oímos.

El ejercicio de imaginarnos un mundo sin música es bastante estéril. Es una especulación sin mucho sentido. Esta nos llevaría a concluir que sí, desde luego. El mundo no necesita de la música para que la vida exista; la música no es imprescindible para la existencia. Hay seres humanos que por limitaciones físicas no han conocido la experiencia del fenómeno musical.

No podemos vivir sin música. No conozco ningún ser humano que concientemente prescindiera de la música, la rechace, la niegue

Pero al formular esta pregunta en el terreno del espíritu, la respuesta volvería a ser otra vez, y por otras razones, ¡NO!. No podemos vivir sin música. No conozco ningún ser humano que concientemente prescindiera de la música, la rechace, la niegue. Claro que cuando uno habla de vivir sin música da por sentado que estamos hablando de la música que a uno le gusta. Y aquí es donde entramos en el segundo

problema: el mundo saturado, polucionado, contaminado por la música que todos queremos imponer, a fuerza de volumen, a fuerza del poder de los nuevos equipos de sonido, la música que queremos hacerle oír a los demás.²

El oído es un sentido pasivo: tiene que soportar lo que le den en todo momento y en todo lugar. A diferencia de lo que ocurre con otros sentidos como la vista o el olfato, el oído no puede rebelarse a intentos de violación premeditados o casuales.

Dice un antiguo aforismo que el veneno es la dosis; es decir, que las sustancias más mortíferas (por ejemplo, el arsénico), en pequeñas dosis, pueden resultar inofensivas y hasta curativas, y

² PRADERA, Máximo. ¿Se puede vivir sin música?. En Revista Muy Especial. Ed. Cit. P.16

en cambio, uno puede suicidarse si ingiere una sobredosis, por ejemplo, de helado de vainilla. Con la música ocurre lo mismo. Melodías sublimes de Mozart, Beethoven o Schubert, en dosis elevadas y manipuladas por la más moderna tecnología y el mercadeo, pueden resultar mortíferas para la persona que las escucha. Por tanto, se puede vivir, se debe poder vivir, sin la mayoría de la música que se escucha a lo largo del día. Pues uno vive en riesgo de permanente sobredosis o de lo contrario debe asumir el riesgo que traen éstas.

Respecto al tercer tema, ¿por qué hemos llegado al punto de hablar de contaminación a partir de un arte considerado como sublime?, en alguna parte de las escenas del relato anterior, el protagonista se encuentra en un punto donde confluyen en simultaneidad de tiempo y espacio y en alto grado de intensidad sonora, las músicas que emiten tres equipos, las cuales se entremezclan en una fusión alucinante. Sin embargo, el 97.3% de las personas que en cualquier momento pasan por ese lugar, parece no darse cuenta del fenómeno, ni para bien ni para mal. No hay en sus caras ningún signo de aceptación, felicidad, desagrado o repulsión por ese caos sonoro o por esa sinigual experiencia acústica. Hay una total inconsciencia.

Nos hemos vuelto insensibles a la música. Sordos. Parecemos necesitarla continuamente, ininterrumpidamente, como sonido de relleno, como fondo, como amoblamiento, como decía Satie. Pero es muy poca la música que despierta nuestro oído consciente.

Gracias a los avances tecnológicos sobre la reproducción del sonido, la música se ha convertido en instrumento de agresión, en vehículo de prepotencia, en arma o herramienta con la cual atropellar a toda una comunidad. Con sólo oprimir el botón del volumen puedo imponer a toda la vecindad, mi gusto musical. En un sublime acto de machismo sonoro, puedo atropellar

a todo el mundo con la potencia de mi equipo de sonido, el cual parece suplir otros valores de los que carezco.

Finalmente, la música sirve para todo. Ya lo hemos visto. Tiene poderes insospechados. Ningún lenguaje construido por el ser humano tiene la fuerza de la música para comunicar emociones, para evocar recuerdos, buenos y malos, para resaltar momentos hermosos, felices, tristes o patéticos. "Fuera del silencio, aquello que se aproxima más a expresar lo inexpresable, es la música", dice Aldous Huxley.

Desde el punto de vista de la ciencia, se ha hecho un sinnúmero de estudios sobre el poder de la música. La música constituye una experiencia

La música constituye una experiencia síquica innata que determina, según parece, otras muchas funciones del intelecto

síquica innata que determina, según parece, otras muchas funciones del intelecto. Así ocurre, por ejemplo, con la memoria. Al parecer, nuestra capacidad para retener datos mejora mientras escuchamos cierto tipo de composiciones.³

En el campo de la salud, se llevan a cabo terapias con música que propicia el proceso curativo o al menos, estimula el progreso del paciente. "Recientemente se ha

publicado un estudio sobre la incidencia de la música de Mozart en el incremento de las funciones del cerebro en cuanto al incremento de las habilidades para realizar tareas que requieren la visualización de relaciones espaciales entre objetos y para hacer trabajos en un orden secuencial, fundamentales para las matemáticas y las ciencias en general"⁴. Estas investigaciones han sido realizadas especialmente en niños, y a este fenómeno se le ha llamado precisamente, el Efecto Mozart.

Sin embargo, y desde el mundo de la ciencia ficción, dada la importancia que ha logrado en la vida diaria, a la música también se le han querido y, se le quieren atribuir efectos y acciones que sólo la estupidez y la ignorancia pueden explicar.

³ALCALDE. Op. Cit. P.21
⁴El efecto Mozart. En Revista CAMBIO. Mayo 17 de 1999. P.67

En días pasados, a raíz de una absurda matanza en un colegio de Estados Unidos, se sostenía que, en gran medida, la música que usualmente escuchaban los jóvenes asesinos, había constituido la motivación más importante que había llevado a estos muchachos a disparar contra sus compañeros de clase y a matar a catorce de ellos.

Investigaciones realizadas han comprobado científicamente que las actitudes violentas tienen origen en procesos educativos anteriores a la formación del gusto musical de los adolescentes. Por lo tanto, los padres y profesores deberían buscar a los responsables en sus hogares y en las aulas de clase, antes de satanizar al rock, al rap, o al heavy metal, de los desmanes que cometen sus hijos. Esto equivaldría a hacer responsables a las Hermanitas Calle o a Darío Gómez por el clima de violencia que vivimos en Colombia⁵.

Es paradójico, por decir lo menos, que consideremos la música como imprescindible en nuestra vida y a la vez, como padres, educadores o como miembros de la sociedad, nos opongamos o nos parezca censurable o al menos preocupante, que el niño o el joven con talento y

vocación, quiera expresarse a través de la música y quiera hacerla su profesión.

Los músicos creemos que tenemos mucho que decir en nuestra sociedad, pero lo queremos decir con nuestro lenguaje, el lenguaje de las notas, de los acordes y del silencio. Porque el silencio es parte de la música.

Queremos construir un mundo musical, un mundo donde las leyes de la armonía estén por encima de las de la discordia

Queremos expresarnos con música hecha para ser oída y no música para rellenar, saturar, para contaminar o para agredir a los demás. Porque la música también se puede convertir en violencia y nosotros creemos que en Colombia sobran muchos fusiles y pistolas y hacen falta muchos violines, muchas flautas, pianos y guitarras.

Queremos construir un mundo musical, un mundo donde las leyes de la armonía estén por encima de las de la discordia, en donde la disputa sea reemplazada por el contrapunto, y donde los conciertos no sean para delinquir, sino para llenar de acordes musicales ese mundo que dejaremos como herencia a las próximas generaciones.

* Decano de la Facultad de Música UNAB. Director de Orquesta.



⁵ALCALDE. Op. Cit. P.22



Las fotografías que aparecen en la presente edición de "Cuestiones", hacen parte de la serie denominada "Hojas" del Profesor de la Facultad de Comunicación Social, Saúl Meza Arenas.

La obra fue seleccionada entre 122 trabajos que se presentaron el año pasado en el "XV Salón Colombiano de Fotografía", realizado en Medellín.

El Profesor Meza Arenas ya había sido galardonado dentro de este mismo Salón, en el año 1995, en la categoría blanco y negro, con la serie "Estoraques y Terracotas" con la cual obtuvo el primer premio.



Novedades bibliográficas en el C.D.C.

- El Espectador
Cien años de película: 1895 - 1995.
Bogotá: El Espectador.
- Manual de cine y televisión en Colombia: perfiles profesionales y técnicos 1997 - 1998. Santafé de Bogotá: Scripto, 1997.
- Gogin, Gina
Presencia religiosa en las radios limeñas. Lima: Universidad de Lima, 1997.
- Torre Hernández, Francisco Javier de la; Torre Zermeño, Francisco J. de la
Taller de análisis de la comunicación II. México: McGraw-Hill, 1995.
- Cáceres Díaz, Marta Josefa
Para hacer radio: pensando en el oficio de la radio participativa. Ministerio de Comunicaciones, 1997.
- Bryant, Jennings, comp.; Zillmann, Dolf, comp.
Los efectos de los medios de comunicación: investigación y teorías. Barcelona: Paidós, 1996.
- Vilches, Lorenzo
La televisión: los efectos del bien y del mal. Barcelona: Paidós, 1993.
- Maza Pérez, Maximiliano; Cervantes de Collado, Cristina
Guión para medios audiovisuales: cine, radio y televisión. México: Alhambra Mexicana, 1994.
- Naime Padua, Alfredo
El cine: 204 respuestas. México: Alhambra Mexicana, 1995.
- Lozano Rendón, José Carlos
Teoría e investigación de la comunicación de masas. México: Alhambra Mexicana, 1996.
- Filippi, Emilio
Fundamentos del periodismo. México: Trillas, 1997.
- Barbachano Ponce, Miguel
Cine durante la guerra fría I: 1945 - 1970. México: Trillas, 1997.
- Esteinou Madrid, Francisco Javier
Economía política y medios de comunicación. México: Trillas, 1990.
- Montaner, Pedro; Moyano, Rafael
Cómo nos comunicamos: del gesto a la telemática. 2 ed. México: Alhambra Mexicana, 1993.
- Fernández, Guido
Agonía a la hora del cierre: el minuto de silencio que puede hacer cambiar al periodismo. México: Trillas: Universidad Internacional de Florida, 1994.
- López, Manuel
Cómo se fabrican las noticias: fuentes, selección y planificación. Barcelona: Paidós, 1995.
- Levis, Diego
Los videojuegos, fenómeno de masas: qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual. Barcelona: Paidós, 1997.
- Lister, Martín
La imagen fotográfica en la cultura digital. Barcelona: Paidós, 1997.
- Perceval, José María
Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación: una perspectiva histórica. Barcelona: Paidós, 1995.
- Camps, Sibila; Pazos, Luis
Así se hace periodismo: manual práctico del periodismo gráfico. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Arfuch, Leonor
La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós, 1995.
- Bordwell, David; Thompson, Kristin
El arte cinematográfico. Barcelona: Paidós, 1995.
- Entel, Alicia
La ciudad bajo sospecha: comunicación y protesta urbana. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Jameson, Fredric
La estética geopolítica: cine y espacio en el sistema mundial. Barcelona: Paidós, 1995.
- Price, Vincent
La opinión pública : esfera pública y comunicación. Barcelona: Paidós, 1994.
- Pratkanis, Anthony; Aronson, Elliot
La era de la propaganda: uso y abuso de la persuasión. Barcelona: Paidós, 1994.
- Littlewood, William
La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico. Barcelona: Paidós, 1994.
- Vitoria, Pilar
Producción radiofónica: técnicas básicas. México: Trillas: Universidad Internacional de Florida, 1998.
- Silvester, Christophor; Montero, Rosa
Las grandes entrevistas de la historia. (1859 - 1992) Madrid: Santillana, 1997.
- Herrán, María Teresa; Jerez, Angela Constanza; Frías, Amilde
Periodistas ... pilas con la niñez. Santafé de Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco: UNICEF: PCIM, 1998.
- Bettetini, Gianfranco; Colombo, Fausto
Las nuevas tecnologías de la comunicación. Barcelona: Paidós, 1995.
- Torres, Augusto M.
Cien años de cine, cien películas, cien directores, cien actrices, cien actores. Madrid: Alianza, 1995.
- Aumont, Jacques
El ojo interminable: cine y pintura. Barcelona: Paidós, 1997.
- Guillermprieto, Alma
Al pie de un volcán te escribo: crónicas latinoamericanas. Santafé de Bogotá: Norma, 1995.

