

Texturas

Tipología de formas de lectura y escritura en la universidad

Volumen 1

Sonia López Franco

–Editora académica–

Mauricio Vélez Upegui

Johnny Orejuela López

Juan Carlos Jurado Jurado

Clemencia Ardila-Jaramillo

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Silvana Montoya Noguera

Juan Gómez Cataño

Nicolás Guarín-Zapata

Edward Villegas-Pulgarín

Marda Zuluaga Aristizábal

Horacio Manrique Tisnés

Carlos Mario Henao Galeano



Texturas: tipología de formas de lectura y escritura en la universidad/ Mauricio Vélez Upegui ... [et al.];
Sonia López Franco, editora académica -- Medellín: Editorial EAFIT, 2018

210 p.; 21 cm. – (Académica Z)

ISBN 978-958-720-558-9

1. Arte de escribir – Enseñanza superior. 2. Escritos académicos.
3. Redacción de escritos técnicos I. Tít. II. Serie. III. López Franco, Sonia, edit.

808.066 cd 23 ed.

T355

Universidad EAFIT – Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas

Texturas: tipología de formas de lectura y escritura en la universidad, volumen 1

Primera edición: diciembre de 2018

© Sonia López Franco

© Editorial EAFIT

Carrera 49 No. 7 sur - 50

Tel.: 261 95 23, Medellín

<http://www.eafit.edu.co/fondoeditorial>

Correo electrónico: fonedit@eafit.edu.co

ISBN: 978-958-720-558-9

Corrección de textos: Juan Fernando Saldarriaga

Diagramación: Ricardo Mira

Universidad EAFIT | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como Universidad: Decreto Número 759, del 6 de mayo de 1971, de la Presidencia de la República de Colombia. Reconocimiento personería jurídica: Número 75, del 28 de junio de 1960, expedida por la Gobernación de Antioquia. Acreditada institucionalmente por el Ministerio de Educación Nacional hasta el 2026, mediante Resolución 2158 emitida el 13 de febrero de 2018

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la editorial

Editado en Medellín, Colombia

Contenido

Prólogo	7
El <i>drama</i> de la lectura	11
<i>Mauricio Vélez Upegui</i>	
¿Qué es una reseña académica?	23
<i>Johnny Orejuela López</i>	
Un modelo de informe de lectura	41
<i>Sonia López Franco</i>	
Un modelo del informe de lectura como apropiación de los contenidos disciplinares	49
<i>Juan Carlos Jurado Jurado</i>	
Comentario literario-hermenéutico	93
<i>Clemencia Ardila-Jaramillo</i>	
Reflexiones y recomendaciones para la escritura de la problemática de investigación	107
<i>Alexánder Arbey Sánchez Upegui</i>	

Modelo para la presentación y la evaluación de artículos académicos en ingeniería	133
<i>Silvana Montoya Noguera</i>	
Criterios para la elaboración del proyecto final de la materia Modelación Computacional	153
<i>Juan Gómez Cataño</i>	
<i>Nicolás Guarín-Zapata</i>	
<i>Edward Villegas-Pulgarín</i>	
Una aproximación analítica al acto de escribir. (A propósito de una variación del informe de lectura: la impresión de lectura analítica)	185
<i>Marda Zuluaga Aristizábal</i>	
<i>Horacio Manrique Tisnés</i>	
<i>Carlos Mario Henao Galeano</i>	
Los autores	208

Prólogo

La experiencia investigativa de las tutorías atendidas en el Centro de Estudios en Lectura y Escritura (CELEE) nos ha permitido identificar que los docentes de la universidad, una y otra vez, asignamos a los estudiantes que hagan un ensayo, elaboren un informe técnico, escriban un informe crítico, etc., sin verificar qué conocimiento tienen ellos de esos tipos de textos, o si entienden lo que como docentes les proponemos que elaboren, o, en últimas, si concuerda lo que ellos y nosotros entendemos por tales. A su vez, cada disciplina especifica sus requisitos de presentación de información, los cuales se llega a suponer que los estudiantes conocen por su experiencia en el bachillerato.

En este sentido, *Texturas. Tipología de formas de lectura y escritura en la universidad* recoge un conjunto de textos en los que los docentes de la universidad, con su conocimiento y experiencia, publican sus reflexiones, guías y pautas que abordan la lectura y la escritura académicas, en y desde las diferentes disciplinas de la institución. Se trata de ofrecerles, por escrito, a los estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, un conjunto de herramientas didácticas, para que puedan diseñar, planificar, escribir y leer diferentes géneros académicos, profesionales e investigativos, como: *informes técnicos, entrevistas psicológicas, ensayos académicos, proyectos de gestión o de investigación, informes de lectura, resúmenes, revisiones temáticas, fichas bibliográficas, balances sociales, presentaciones, síntesis o coloquios, apartados o capítulos teóricos*, entre muchos otros tipos de textos que, por lo general, solo se conocen al interior de cada disciplina específica. Así, la propuesta se funda en que es precisamente de estos escenarios que deben salir las pautas y estructuras para escribir y leer en estos ámbitos especializados.

Texturas es único en su especie dentro de la Universidad EAFIT, al contar con productos de los docentes de la misma institución, pero de diferentes unidades académicas. En ese sentido, es fruto de una rica combinación de materiales, todos posibles de ser usados por los estudiantes de diferentes carreras y, por qué no, de diferentes universidades, e

incluso por los docentes mismos. En suma, es un producto tanto disciplinario como interdisciplinario, porque contamos con ejercicios de escritura para Ingeniería, como escritura para Administración y Humanidades. Asimismo, con escrituras para los semestres iniciales, como para semestres superiores, incluso de maestría y doctorado.

Los autores son profesores de diferentes escuelas y departamentos, a quienes motivamos a que compartieran con nosotros sus formas de solicitar a sus estudiantes un escrito. La respuesta fue efectiva, aunque llena de expectativas, por no creer que eso que pedían a sus estudiantes fuera lo mismo que estábamos buscando nosotros que nos compartieran. Luego de explicarles las bondades de este conjunto de textos y lo viable de la propuesta, finalmente aceptaron enviar sus escritos y seguir con los tres pasos para su publicación: *aprobación académica, corrección de texto y proceso editorial*.

El conjunto de propuestas presentadas por cada profesor o grupo de docentes cumplieron fielmente con las condiciones de originalidad, de ubicación del destinatario, de señalar los temas y de exponer la estructura del modelo a seguir. Cada una de las propuestas apuntan a dominios diferentes, porque ubican la atención en el desarrollo, por parte del estudiante, de habilidades receptivas de los textos que debe leer para producir escritos en los que se refleje su desempeño comprensivo e interpretativo, y propositivo, en el ámbito universitario.

Lo que presentamos, entonces, en este volumen, es un acumulado de instrumentos de gran utilidad para los estudiantes de Ingeniería, que deben elaborar, por ejemplo, artículos académicos y proyectos científicos; para los de Administración, a quienes les solicitan un informe de lectura literal; para los de Psicología, que deben entrenarse en las esferas analíticas y propositivas; para los estudiantes de Literatura en pregrado y en las maestrías, que se acercan a la obra de una manera fiel, pero sin abandonar la creatividad, y para los de Política, enfocados en ver el mundo político desde los clásicos.

Los autores de esta colección se dispusieron a revelar sus estrategias docentes sobre la lectura y la escritura en la universidad y, además, hicieron el esfuerzo de mostrar sus ejemplos, a la manera de lo que los estudiantes deben hacer, en algunos casos, o presentaron casos de estudiantes que respondieron a sus modelos de escritura y de lectura, y autorizaron ser publicados.

El texto de Mauricio Vélez Upegui, “El drama de la lectura”, testimonia la experiencia de un profesor ante su propuesta de lectura de *Antígona*, de Sófocles, para el curso “Teoría y Filosofía Política I (Grecia y Roma antiguas)”, adscrito al plan de estudios universitario de Ciencias Políticas.

Por su parte, Johnny Orejuela, en “¿Qué es una reseña académica?”, se ocupa de presentar algunas claves para el desarrollo de esa tipología textual, como parte del material didáctico para el curso de “Metodología del trabajo escrito”.

Sonia López Franco propone “Un modelo de informe de lectura”, en la que aplica la *lectura comprensiva*, con la cual aborda los temas de la Teoría del Lenguaje, materia que inaugura, en el primer semestre, el área de lenguaje del pregrado en Literatura en la Universidad EAFIT.

El profesor Juan Carlos Jurado Jurado también presenta “Un modelo del informe de lectura como apropiación de los contenidos disciplinares”, experiencia que se utiliza en los cursos de Pensamiento Administrativo del pregrado de Administración de Negocios (segundo semestre), y de Fundamentos de la Administración, en el Doctorado en Administración, de la misma universidad.

Con “Comentario literario-hermenéutico”, la profesora Clemencia Ardila-Jaramillo, autora de varios libros de crítica literaria y propulsora de múltiples proyectos educativos al servicio de la institución, ofrece a los lectores un ejercicio de lectura, una suerte de “tareas del lector de ficciones”, que puede orientarlos en sus trabajos sobre textos literarios. Dice la profesora:

Ahora bien, ¿cómo proceder? A sabiendas de que no existen fórmulas únicas ni mágicas ni infalibles, sí podríamos afirmar que el lector debe detenerse, observar y precisar no solo el contenido (qué dice, cuál es su tema), sino también aquellas estrategias narrativas, discursivas, retóricas, comunicativas, de las que se ha servido ese autor para tramar una historia, para construir un personaje, para caracterizar una situación, para configurar el sentido. En una palabra, hacer explícitos los diferentes “movimientos” de configuración del texto.

Alexánder Arbey Sánchez Upegui, autor de “Reflexiones y recomendaciones para la escritura de la problemática de investigación”, se centra en su texto en un punto que se convierte en uno de los escollos de toda investigación: ¿cómo proceder para plantear, delimitar, la problemática de una investigación?

Las tipologías de lectura hasta acá presentadas pueden entenderse en un sentido de progresión de complejidad, por cuanto a partir de reseñas académicas, pasando por el informe de lectura y los comentarios hermenéuticos, estas escrituras pueden muy bien derivar en investigaciones que, en uno de sus pasos, requieren la formulación de una problemática.

En los textos que siguen, lo que se muestra son texturas escritas en campos de saber como la ingeniería, cuyas experiencias universitarias tienen proyección en las prácticas sociales de los estudiantes.

Silvana Montoya Noguera, en “Modelo para la presentación y la evaluación de artículos académicos en ingeniería”, se ocupa de la tipología “artículo académico”, con la que cuentan los estudiantes en los proyectos que se realizan en la materia Mecánica de Suelos Aplicada, en el pregrado en Ingeniería Civil. Como dice la autora,

Este modelo podría servir para proyectos de investigación, con una componente de experimentación o práctica, por ejemplo, para informes de laboratorio e informes de salidas de campo, ofreciendo una mayor atención a la escritura académica en ingeniería.

Por su parte, Juan Gómez, Nicolás Guarín-Zapata y Edward Villegas-Pulgarín presentan sus “Criterios para la elaboración del proyecto final de la materia Modelación Computacional”, curso que se sirve en el Departamento de Ingeniería Civil de la Universidad EAFIT. Los estudiantes, a partir de la asesoría de los docentes de planta del Departamento, presentan un anteproyecto y un proyecto escritos, que les permita “abordar problemas típicos de la profesión, como el del análisis, el diseño y la evaluación de una obra civil, así como facilitar el entendimiento y la conceptualización de un fenómeno de interés propio en la ingeniería”.

Por último, los profesores Marda Zuluaga Aristizábal, Horacio Manrique Tisnés y Carlos Mario Henao Galeano, en “Una aproximación analítica al acto de escribir. (A propósito de una variación del informe de lectura: la impresión de lectura analítica)”, parten de señalar: “Escribir en ciencias sociales es exigente” (a lo que podríamos agregar: escribir en cualquier disciplina y campo de saber, lo es). Esta aproximación se ocupa de establecer una relación fundamental, para los autores, entre la escritura y el método analítico, la “escritura analítica”, y señala que

[...] una de las modalidades para la puesta en práctica de una escritura analítica son las *impresiones de lectura*. Se trata de una variación del clásico informe de lectura, que busca, más allá de “verificar” que hubo lectura y alguna comprensión de las ideas generales, movilizar en los estudiantes la curiosidad, el interés y la reflexión, sugiriendo algunas conexiones de los documentos teóricos con manifestaciones artísticas, noticias, crónicas u otros formatos. Se busca, también, evitar el plagio o, cuando menos, esa tendencia tan popular, tan a la mano, de buscar un resumen en internet y usarlo como “modelo”, que termina siendo muchas veces una mala copia que cualquier docente avezado estará en condiciones de reconocer.

Esperamos que la comunidad universitaria, al recibir estas *Texturas. Tipología de formas de lectura y escritura en la universidad*, pueda llegar a establecer una terminología común respecto a la escritura y la lectura en la academia, necesidad sentida de la comunidad universitaria y primer paso para un fructífero diálogo social académico.

Sonia López Franco

El *drama* de la lectura

Mauricio Vélez Upegui



Exordio |

Imaginemos la siguiente situación académica: un profesor de la asignatura “Teoría y Filosofía Política I (Grecia y Roma antiguas)”, adscrito a un plan de estudios universitario de Ciencias Políticas, desea que sus estudiantes lean, además de fuentes primarias, libros de texto y material bibliográfico complementario, una tragedia ateniense, concretamente, *Antígona* de Sófocles.

Como parte del desarrollo de las unidades curriculares que ha seleccionado y discutido con algunos de sus colegas para configurar el programa, él previamente ha dado a conocer a sus estudiantes, aparte de otras consideraciones cuyo contenido se extiende hasta el mundo prepolítico homérico, dos tesis relacionadas con el nacimiento de la política: la primera, expuesta por Castoriadis, según la cual la política se produce –se hace visible como realidad práctica– en el momento en el que los hombres se postulan como autores de sus propias leyes y cuando, de manera consecuente, comienzan a recelar de la idea, dominante hasta entonces, de que es una fuente extrasocial, divina, trascendente, la que establece el derecho y la ley que lo legitima (2005, p. 115); y la segunda, establecida por García Bacca, según la cual la *polis*, entendida en el doble sentido de ámbito geográfico habitado por hombres, unidos estos por vínculos naturales... y ese mismo ámbito regido por leyes –inventadas– y por formas de vida común –democracia, aristocracia–... (1980, p. 10), solicita que sus miembros, cohesionados por un sentimiento de igualdad, asuman de manera consciente su nueva condición social para crear las instituciones que permitan, si no armonizar, encauzar las diferencias entre ellos, sin romper forzosamente la unidad social. Dicho profesor tiene claro que, además de otros objetivos pedagógicos, uno muy relevante para la formación del futuro profesional guarda una estrecha relación histórica con la descripción del “universo espiritual” de la *polis* y lo que en dicho universo acontece, justamente el problema de la ley, de la autolimitación de la acción consagrada por la ley y de las repercusiones colectivas que trae consigo su violación durante el complejo y conflictivo proceso de formación de la *polis* griega.

El profesor, entonces, apoyándose en una serie de fuentes librescas, pertenecientes por supuesto a la tradición, quiere tematizar ante sus estudiantes la convicción de que la *tragedia*, considerada desde un punto de vista social, y no desde un punto de vista estético, es esa institución creada por los griegos, no tanto para dar cumplimiento a los

deberes del culto cívico religioso (y ello a pesar del fuerte contenido sacro que subyace a todo drama ateniense), cuanto para escenificar un diálogo polémico, abiertamente político, entre los ideales del pasado épico, como han quedado registrados en los poemas homéricos, y los nuevos ideales de la ciudad, entre ellos el de hablar y actuar en procura de alcanzar el bienestar colectivo, como son discutidos por los ciudadanos en el espacio público de la Asamblea.

Que una suerte de “lógica de la polaridad” (Vernant, 2002, p. 27) vertebrada la estructura y contenido social de la tragedia ateniense, parece confirmarlo la existencia de dos lenguajes presentes en todo drama antiguo: el lenguaje lírico del coro y el lenguaje dramático (o, si se quiere, de hondas repercusiones políticas) del héroe. Este, procedente del pasado, y más, de un pasado pavoroso (Aristóteles, 1999, 13, pp. 1453a, 15-20), será llevado a escena, no ya para proclamar la gloria y el carácter memorable de sus antiguas proezas bélicas o viajeras, sino para responder, ante el coro precisamente, y, por extensión, ante la ciudad reunida en el auditorio del teatro, por las acciones en que incurre (caracterizadas a menudo por el exceso o la desmesura *-hybris-*), por la significación social de estas acciones (con frecuencia dañinas para la salud del conjunto normativo que se está configurando de un modo positivo) y por la sanción jurídica que tales daños merecen como castigo a las acciones transgresoras de dicho conjunto normativo.

Por ende, si decir *polis* equivale a decir autoconstitución de un cuerpo de ciudadanos que se gobiernan a sí mismos, esto es, con autonomía jurídica y jurisdicción política independiente (Castoriadis, 2005, p. 104), y si, además, decir “tragedia” supone invocar una institución erigida para llevar a escena los problemas de la ley justamente en el momento en que esta se elabora y de la que todavía hace parte un fuerte componente religioso (Vernant, 1972, p. 309), entonces el profesor asume que la reaprehensión de una tragedia como *Antígona*, cuya trama se urde sobre la base de la oposición irreconciliable entre dos maneras de encarar y asumir el derecho viejo representado por la costumbre (*themis*) y el derecho nuevo representado por la ley positiva (*nomos*), puede prestar, por así decirlo, un mérito didáctico para los fines que persigue un segmento de la realización de su curso.

Aprietos previsibles |

Afincado en una serie de presupuestos en los que funda su deseo y, por qué no, su quehacer profesional –por ejemplo, reconocer, primero, que no hay texto antiguo que no exija un esfuerzo de entendimiento y, por consiguiente, que no constituya, sea cual fuere el propósito buscado, un desafío a la comprensión; segundo, que cualquier intento

de comprensión, o si se prefiere, cualquier cometido hermenéutico, requiere construir o reconstruir un contexto de referencia, no necesariamente estructural, sino histórico y social (Vernant, 1972, pp. 295 y ss.); y tercero, que todo proceso de comprensión reclama un movimiento de ida y vuelta permanente entre la obra y el contexto, a fin de establecer relaciones de sentido entre ambos aspectos durante la fase de lectura y, más aún, de relectura (Gadamer, 1994, p. 63)—, afinado en tales presupuestos, decimos, el profesor, apelando a su experiencia, supone que no debería pasar por alto la posibilidad de que algunas actitudes exhibidas por sus estudiantes pueden echar a perder el objetivo que lo motiva, máxime cuando se trata de tener contacto, por vez primera, con textos valorados por el canon occidental como “clásicos”.¹ Tres actitudes, que originan —o pueden originar— tres aprietos, es preciso resaltar.

La primera actitud puede ser nombrada como de *resistencia*. Resistirse es más que exteriorizar una interjección o exabrupto de desagrado por la imposición de un deber escolar, que con frecuencia se mide con la figura confesional del examen; es más que impugnar activa o pasivamente la concreción de un efecto emanado de una acción disciplinaria como es, en todo evento educativo, la acción pedagógica misma; incluso, es más que aceptar, de manera indirecta, que no se trae a la escuela el hábito de la lectura ni se insinúa la pretensión de cultivarlo; resistirse es, así, cerrarse a la posibilidad de leer, es decir, de abrirse a nuevas experiencias. (No huelga acotar que, para dicho profesor, las fronteras entre la esencia y la función que puede cumplir la lectura son borrosas). En caso de que la resistencia sea total, por no decir absoluta, cosa extrema por supuesto, pero no inconcebible, él sabe que sobraría cualquier tentativa de imposición, pues, de creerle a Pennac, la imposición de leer sería todo lo contrario de un derecho (1996, pp. 143-168).

Con todo, ¿cómo concebir un proceso de formación espiritual y profesional que reniegue de la lectura? Aún quedaría la opción seductora —o negociadora— del *do ut des* (“dar para recibir, dar para que me des”).

En caso de que la resistencia sea parcial, lo que acontezca como efecto de la lectura será un misterio para el profesor, mientras los estudiantes no hablen o no escriban sus impresiones, exégesis o juicios. Como el profesor no sabe a ciencia cierta qué significa “leer

¹ A sabiendas de que “clásico” es una noción polémica, históricamente cambiante y no exenta de determinaciones normativas, cuando no ideológicas, cabría entender por “clásico” (y aquí la conjetura es descriptiva, no prescriptiva) aquel texto que, a pesar del paso del tiempo, no muestra signos de envejecimiento semántico, pues siempre parece estar remozando su potencia de significación. A quien la lea (en el caso de la literatura), la obra clásica le “habla”, le sigue hablando. Pero solo le habla, solo le interpela, si la persona muestra una cierta disposición para “oírla”. “Disposición” quiere decir, por una parte, indiferencia para con el tiempo que transcurre a la hora de leerla, y, por otra, desatención a cualquier finalidad instrumental que la obra podría cumplir. En el caso de las obras clásicas escritas, la primera tarea que compete al lector, sea cual sea su situación hermenéutica, es ponerse a la escucha, aguzar el oído para percibir, no tanto la materialidad léxica o gramatical de aquello que es enunciado por ella, sino lo que parece sugerir, insinuar lo enunciado (cf. Tapia, 1995, p. 37).

bien”, esa banalizada consigna que hoy prospera por doquier, aun cuando sí tiene plena conciencia de que leer bien no significa leer mucho, sino leer con “morosa delectación” (Ordine, 2017, pp. 38-39), practicando, si se quiere, el arte del detalle (una modalidad ejecutada a contrapelo del modelo tecnoeconómico que se empeña torpemente en hacernos creer que información es igual a conocimiento), simplemente creará las condiciones para que los estudiantes *hablen su lectura*, y, de ser posible, que la hablen con detalle, y sobre todo, a su manera, sirviéndose de sus propios giros verbales. Nada más. Si leer constituye una especie de diálogo, el lector, como interlocutor de ese diálogo, solo hablará cuando se haya *dejado hablar* por el texto.

La segunda actitud conviene ser llamada de *extrañamiento*. Lo cual quiere decir conciencia de que algo se “ve” o se “representa” mentalmente, como si se lo viera o representara por vez primera, y, por ende, como si lo “visto” o lo “representado” no dejara de suscitar, por la mediación del lenguaje –en el caso de los textos–, asombro fecundo, aunque inexorablemente alejado de evidencias ciertas y tranquilizadoras.

Extrañamiento conducente cuando menos a reconocer que, a pesar de todo, el mundo expresado y percibido como producto de la lectura de *Antígona*, bajo representaciones mentales diferentes en cada lector, es, al tiempo, similar y diferente. Similitud sancionada por el reconocimiento de que la configuración formal de la obra, originariamente destinada a la representación teatral y posteriormente conservada y leída como producción textual, se constituye en el intercambio dialógico entre personas que se ocupan de asuntos humanos, de dilemas humanos derivados de la acción y de la eventual significación de la acción. Diferencia en el reconocimiento de un lenguaje no expresado en un contexto vivo, sino actualizado bajo la forma de una traducción, cuyos componentes verbales, bajo la articulación del lenguaje poético, aparecen por completo estilizados; y diferencia en la confirmación de que ese mundo griego (tan distante, tan irrecuperable como pasado, tan invivible como presente) no es, y nunca podrá ser, su propio mundo, pues este es un mundo regulado poderosamente por la imagen, por la tiranía de la imagen.

En este sentido, el extrañamiento, lejos de ser una fuerza paralizante, podría llevar a ser una fuerza profundamente positiva, si ella terminara por suscitar, en el lector, el deseo de comenzar a conocer lo desconocido o de querer comprender aquello que se manifiesta como precariamente conocido. Sin una pizca de extrañamiento, nadie puede quedar prendido de algo; y solo lo que nos tiene prendados, prendidos, es lo que es posible comprender (Grondin, 2005, p. 61). De ahí que esta actitud, así revalorada, nos sitúe en la senda de la tercera actitud.

Ella admite ser nombrada como de *comprensión insegura*. Suponiendo que, pese a la sensación de extrañeza, algunos estudiantes decidan permanecer dentro del marco discursivo plasmado por el texto, bien podría ocurrir que algunos pasajes de este se les revelen

inmediatamente significativos, y otros, su número no interesa, relativa o absolutamente rebeldes a cualquier postulado de comprensión. Quizás algún día descubran que, así como nunca se da un entendimiento completo de un texto, y menos cuando se trata de textos clásicos (dada su constitutiva potencia de significación, de suyo inagotable), así tampoco se da una total incomprensión textual o un absoluto malentendido.²

Sin importar los procedimientos seguidos por los estudiantes para tramitar distintos procesos de descodificación (ya uno semántico, que repararía en el significado de las palabras usadas por el autor y en las funciones sintácticas que las expresiones cumplen al momento de configurar los enunciados; ya uno pragmático, que intentaría combinar la información lingüística codificada expresamente en los enunciados con información extralingüística perteneciente a la enciclopedia del lector (Escandell Vidal, 2005, pp. 79-91); bien uno que –sin saberlo el estudiante– se acogería a la conocida regla hermenéutica, otrora sugerida por Schleiermacher, de comprender la parte desde el todo textual y el todo textual desde cada una de las partes (Grondin, 2008, p. 36); bien uno psicológico-romántico, que avalaría la idea de que si se conoce algo de la vida del autor se entenderían los pasajes oscuros encontrados en el texto), cabe apuntar que el único aspecto a tener en cuenta sería el de hacerles ver a los estudiantes la necesidad de rebasar el inmediato ámbito de la letra del texto, a fin de intentar alcanzar el incierto, pero fecundo ámbito de lo no dicho.

Desenlace vacilante |

Convencido de los presupuestos antedichos, y receloso de que las actitudes descritas pongan en tela de juicio su pretensión pedagógica (mostrar que el núcleo temático de *Antígona* constituye una muestra palmaria de los problemas a los que se enfrenta la ciudad griega antigua), el profesor se enfrenta a tres desafíos puntuales: uno, ¿cómo obrar para que sus estudiantes depongan su resistencia?; dos, ¿de qué modo transformar lo extraño en algo más familiar?; y tres, ¿qué hacer para sembrar en ellos la idea de que es preferible una comprensión insegura, salpicada de inevitables malentendidos, a una ausencia de esfuerzo de comprensión? Ciertamente, el profesor no sabría cómo

² No sobra decir que, respecto de un auditorio compuesto por estudiantes que se acercan por vez primera a los textos clásicos griegos, y por qué no, a los textos clásicos de otras culturas, puede darse el caso de estudiantes que ni siquiera entren en contacto con el texto propuesto, o el de aquellos que, habiendo iniciado su proceso de lectura, lo abandonen momentánea o definitivamente. En ambos casos, el profesor, antes que obrar coactivamente imponiendo, por ejemplo, una sanción académica, podría generar espacios de reflexión diferentes a los de la obra, con el fin de suscitar en ellos un interés indirecto por el mundo referido.

responder tales preguntas. Pero, asentado en experiencias previas, nada lo privaría de ensayar algunas acciones.

En lo que atañe al primer desafío, cuenta con que algunos estudiantes lean la obra. De seguro, los ha de haber. Con todo, ¿debería el profesor anunciarlo como texto “clásico”? No. Sobrevalorar de entrada un texto con este polémico atributo no es garantía de ninguna relación vinculante con él. El juicio de algún estudiante podría desembocar en la confirmación del implacable verso de Horacio: “Van a parir los montes, nace un ratón minúsculo” (1974, *Epístola a los Pisones*, vv. 138-139). Bastaría con presentarlo como un *texto de época*, que aún hoy puede ser reactivado, retomado, revisitado, al amparo de unos cuantos señalamientos contextuales, relativos a la situación temporoespacial que hubo de determinararlo, a la cultura en cuyo seno se institucionalizó y a una función social desempeñada por él.

Por lo que toca al segundo, el profesor intuye que un modo adecuado de volver familiar lo que es extraño consiste en sugerir técnicas de apropiación. Quizás vislumbre tres: la técnica de la secuencia de preguntas-respuestas, la del parafraseo y una tercera que incorpore cierta dosis de “fantasías hermenéuticas”. Las tres exigen, no que el profesor domine con su habla el espacio del aula, sino que deje hablar a los estudiantes, a fin de que sean estos quienes se tomen la palabra. Será suficiente con que su función, al respecto, sea la de una suerte de corifeo o conductor de las hablas individuales.

¿Qué decir de la primera técnica? Las preguntas cubrirían dos campos: uno relativo al texto como tal y otro al contexto. La distinción es meramente procedimental, pues de hecho ambos se relacionan entre sí. Una pregunta aparentemente textual cómo “¿qué función cumple el coro en la tragedia?”, halla su razón en un ámbito extratextual: el coro está allí, comentando los discursos del héroe, interrogando sus motivos, apoyando o rechazando sus decisiones, como colegio de ciudadanos que representa a la ciudad y, por tanto, como comunidad que se siente partícipe de un sentimiento de *phylía*, de amistad en un mismo destino (Sánchez Giraldo, 2010, p. 358). Por eso, el que asiste al teatro y se ve representado en la mancomunidad que personifica al coro, no es extraño respecto de aquello que se desarrolla en escena. Si hubiese tal sensación de extranjería no podría experimentar el sentimiento de *éleos* (de piedad por aquel que no merece su infortunio) y de *phóbos* (de temor por aquel que es semejante a los demás) de los que habla Aristóteles (1999, 13, 1453a, 1-5). En este orden de ideas, forma parte de la “lógica” de las preguntas (si es correcto invocar semejante “lógica”), el que toda respuesta suscite nuevas preguntas, y forma parte de la “lógica” de las respuestas, el que se quiera comprender el sentido de la pregunta y con él el trasfondo que la motiva. Poco hay de ciencia y mucho de arte en la práctica de la formulación de las preguntas (Gadamer, 1996, p. 439 y ss.).

Parafrasear un pasaje textual, entendiendo por tal simple y llanamente la técnica que consiste en decir lo que algo parece querer decir, además de lo dicho, es en rigor un acto de traducción y, por consiguiente, de interpretación. Traducir, así conceptualizado, es una actividad de traslación simbólica, y no solo dentro de los límites de la propia lengua, sino también entre lenguas diferentes. El estudiante no habla como el profesor (así este desee que lo intente), del mismo modo que el profesor no habla como los autores que lee (así imagine que puede hacerlo). Una clase no es otra cosa que un *conjunto* de hablas, todas las cuales constituyen especies de traducciones, de interpretaciones. Y ese solo hecho ya implica un ejercicio de apropiación lingüística, textual, y, por qué no, cultural. Como forma parte de cualquier experiencia de lenguaje el *parasitismo verbal*, habrá momentos en que tanto el profesor como los estudiantes realicen actos de habla parásitos. Dichos actos, lejos de ser condenables, dan claros indicios de que empieza a producirse una reaprehensión del tema que es objeto de estudio.

Ahora bien, la técnica de la “fantasía hermenéutica”, al combinar secuencias de preguntas-respuestas con paráfrasis, consiste en imaginar, acaso de la mano de ciertas construcciones conceptuales precarias o afinadas, soportadas en el lenguaje que ha establecido la asignatura, posibilidades de contacto, de conexión, de proximidad con el mundo propio, el mundo a partir del cual todo lector se desplaza hacia el horizonte del pasado y hacia el horizonte por venir. Es en nombre de este ejercicio fantasioso que tiene sentido la tesis de Lesky según la cual si una tragedia ateniense continúa hablando a los hombres del presente, es porque estos hacen depender la familiaridad, no tanto del ambiente en que se desarrollan los hechos trágicos, cuanto de la situación misma que los puede originar (2001, pp. 45-46).

Finalmente, el tercer desafío solo puede agenciarse, intuye el profesor, a condición de que la comprensión de un texto (de una tragedia como *Antígona*), con todo y ser siempre insegura, implique lo que me gustaría llamar “sospecha de interpelación”. Solo quien es consciente de que es interpelado, requerido, conminado a participar en una suerte de diálogo cognitivo, tal como se desarrolla entre la palabra de un autor o de un personaje, y determinado destinatario, puede esforzarse en comprender y orientar su esfuerzo de comprensión en la búsqueda y el establecimiento de ciertos acuerdos. La sospecha de interpelación está a la base de lo que los latinos llamaban *explicatio terminorum* (explicación de los términos), vale acotar, la técnica que consiste en establecer un *sensus communis*, un uso común de los términos, que puede ser garante de una comunidad de trabajo.

Como el profesor aprueba a pie juntillas la tesis de Ricœur según la cual toda obra artística siempre “dice algo a alguien sobre algo” (1997, p. 79), reconoce que es en ese momento cuando debe intervenir para intentar poner en movimiento el propósito pedagógico descrito en la situación de partida. Podrá hacer notar, uno, que la lógica de la

polaridad de la que hicimos mención al comienzo nutre el contenido de los parlamentos de todos y cada uno de los actores participantes en el diálogo, incluyendo los de aquellos cuya intervención es menor (piénsese en Istmene, Tiresias o Eurídice); dos, que dicha polaridad, la cual no sería otra cosa que una transposición artificial de una situación política real, solo puede resolverse al precio de un acuerdo logrado sobre la base de la adhesión a las tesis más persuasivas o convincentes, pero nunca sobre la base de la fuerza que conduce a la eliminación del otro, pues si está bien que eso ocurra en una obra artificial como es un drama, no es saludable que ocurra en la vida real, que se define por la convivencia política; y, tres, que una polaridad menguada por los acuerdos verbales (a los cuales se debe llegar durante el proceso de elaboración de la ley) enseña, no que el conflicto político sea eliminable (pues es constitutivo de lo más humanamente humano), sino que adquiere un nuevo sentido, no el del conflicto, sino el del conflicto sometido a reglas.

En el entendido de que una asignatura representa un intento por acuñar un código lingüístico particular, y de que un segmento de la asignatura busca despertar en los estudiantes el deseo de leer una tragedia cuya médula temática se entronca naturalmente con los universos de referencia derivados por aquel código lingüístico particular, el profesor puede aprovechar los indicios de interpelación que los estudiantes hacen manifiesto en sus actos de habla para promover la lectura de una tragedia como *Antígona* y, por extensión, la lectura de otra clase de textos de época.

En suma, la situación imaginaria descrita es menos improbable que posible, y posible, diría Aristóteles, no porque no haya ocurrido, sino porque ha ocurrido, pues si fuera imposible no habría sucedido. Dicho en breve, lo que he acabado de exponer, bajo la forma imperfecta de un relato velado, es el producto de mis experiencias al frente de la asignatura de “Teoría y Filosofía Política I (Grecia y Roma antiguas)” durante algunos años.

Referencias

- Aristóteles. (1999). *Poética*. Versión trilingüe por Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos políticos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Gadamer, H.-G. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García Bacca, J. D. (1980). Argumento. En Platón. *Obras completas. VII*. (pp. 9-12). Caracas: Coedición de la Presidencia de la República y la Universidad Central de Venezuela.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.

- Horacio (1974). *Arte poética y otros poemas*. Traducción y notas de Óscar Gerardo Ramos. Bogotá: Imprenta del Instituto Caro y Cuervo.
- Lesky, A. (2001). *La tragedia griega*. Barcelona: Acantilado.
- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.
- Pennac, D. (1996). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Ricœur, P. (1997). Retórica, poética y hermenéutica. En G. Aranzueque y O. Monguin (Coord.), *Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricœur*. Madrid: Cuaderno Gris.
- Sánchez Giraldo, S. (2010). Aristóteles y la tragedia. En Diana Lucía Madrigal Torres *et al.*, *La antigua Grecia: sabios y saberes* (pp. 347-362). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sófocles (2001). *Tragedias*. Introducciones de Jorge Bergua Cavero y traducción y notas de Assela Alamillo. Madrid. Gredos.
- Tapia, P. (1995). Los amantes de la palabra. En Esther Cohen (Ed.), *Aproximaciones. Lecturas del texto* (pp. 19-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernant, J.-P. (1972). La tragedia griega: problemas de interpretación. En: Richard Macksey y E. Donato, *Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre. Controversia estructuralista* (pp. 295-317). Barcelona: Barral Editores.
- Vernant, J.-P (2002). *Entre mito y política. I*. México: Fondo de Cultura Económica.