

Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas

Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas

Mario Montoya Castillo
Óscar Felipe Roa Sánchez
Nicolás Camilo Forero Olaya
Víctor Alfonso Barragán Escarpeta
Carlos Andrés Pinzón Ordoñez



Agradecimientos

Este libro es el resultado de muchos actores y dependencias comprometidas con la formación de jóvenes investigadores. Estamos muy agradecidos con el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) por el apoyo financiero que hizo posible el avance de esta investigación. Resaltamos el apoyo y respaldo académico en todo este trayecto de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, en especial, a su Coordinadora, la profesora Sandra Quitián, así como también a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y a su Coordinador, el profesor Pedro Baquero.

Agradecemos a los profesores Pedro Vargas, Yamile Suárez, Jaime Sarmiento, Alexander Castillo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) y a la profesora Angélica Herrera de la Universidad Playa Ancha de Valparaíso (Chile), pues sus orientaciones, asesorías y participación en la socialización final fueron fundamentales para tejer comunidad académica y para imprimir el sentido de rigor a nuestra investigación.

Fue muy importante el papel que desempeñó en este proceso la Unidad de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación. Agradecemos a los coordinadores Absalón Jiménez y Tomás Sánchez por su apoyo decidido en la formación de estos jóvenes investigadores. A Yenifer Parra, asistente del Comité de Investigaciones de la Facultad, por su compromiso, su empeño y por ese deseo de que las cosas salgan siempre bien. Su apoyo fue fundamental para la obtención de este logro.

Finalmente, gracias a los profesores y estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de nuestra Facultad, quienes nos acompañaron y mostraron gran interés por nuestra investigación.



UD
Editorial



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)
© Mario Montoya Castillo, Óscar Felipe Roa Sánchez, Nicolás Camilo Forero Olaya, Víctor Alfonso Barragán Escarpeta, Carlos Andrés Pinzón Ordoñez
Primera edición, febrero de 2018
ISBN: 978-958-5434-86-8

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Daniel Urquijo

Diagramación
María Paula Berón

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas /
Mario Montoya Castillo y otros. -- Bogotá: Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, 2017.
156 páginas; 24 cm.
ISBN 978-958-5434-86-8
1. Educación 2. Pedagogía 3. Maestros - Arte de escribir
4. Estudiantes - Arte de escribir I. Montoya Castillo,
Mario, autor.
371.3 cd 21 ed.
A1587854

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

Contenido

Introducción	13
<i>Mario Montoya Castillo</i>	
Las ciencias del lenguaje y los géneros discursivos	19
<i>Mario Montoya Castillo</i>	
La problemática actual de los géneros discursivos	27
El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística	33
<i>Óscar Felipe Roa Sánchez</i>	
Introducción	33
Aula escolar: acto, movimiento, intercambio	35
Discurso pedagógico	42
Ética agonística	45
Aula agonal	48

Los géneros y el discurso literarios: de las exigencias genéricas a la producción del texto literario	53
<i>Nicolás Camilo Forero Olaya</i>	
Introducción	53
Los géneros literarios: géneros naturales y géneros históricos	54
Los estudios del discurso: una mirada necesaria	57
Los géneros y el discurso literarios: las exigencias	62
Una posible investigación	69
Apuntes finales	76
Subgénero discursivo mediático: el discurso del defensor del televidente. Análisis desde el estudio de los géneros discursivos	79
<i>Víctor Alfonso Barragán Escarpeta</i>	
Introducción	79
Los medios de comunicación y el discurso televisivo	80
La problemática de los géneros discursivos y la búsqueda de un método de clasificación	81
Metodología	86
Análisis	87
Discurso del defensor: subgénero discursivo y la relación entre géneros	97
Conclusiones	102
Reflexiones finales	104

La sociabilidad en Internet como práctica social comunicativa: hacia una caracterización del discurso <i>youtuber</i> como reciente género discursivo	105
<i>Carlos Andrés Pinzón Ordóñez</i>	
Introducción	105
Antecedentes teóricos de la investigación: los <i>youtubers</i> como “vloggers”	109
El discurso <i>youtuber</i> a partir de sus principales fórmulas discursivas: el tratamiento de los saludos	112
¿El estudio de un género ya abordado?: el blog y el videoblog	116
El aporte de los estudios desde Bajtín y Charaudeau sobre el género discursivo: algunos puentes teóricos y metodológicos	119
Conclusiones	127
Referencias	131
Anexos	137
Capítulo “Subgénero discursivo mediático: el discurso del defensor del televidente”	137
Anexo 1	137
Anexo 2	145

Introducción

Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas es el resultado del trabajo investigativo de los estudiantes que integran el Semillero de Investigación *Hermeneia*, articulado al trabajo que adelanta el grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, integrado por profesores de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este semillero se instituye para pensar en las ciencias del lenguaje y la educación, particularmente para investigar los géneros discursivos en las interacciones cotidianas, pues su preocupación en cuanto licenciados es el lenguaje en uso. Sus integrantes Nicolás Camilo Forero Olaya, Yenifer Marcela Parra Chaparro, Carlos Andrés Pinzón Ordóñez, Víctor Alfonso Barragán Escarpeta, Óscar Felipe Roa Sánchez y Paula Andrea Muñoz Acuña se caracterizan por una vocación y unas ganas de querer hacer las cosas lo mejor posible; todos ellos están comprometidos con la educación y con los estudios del lenguaje, siempre con la vocación política de no permitir que sus vidas como educadores se conviertan en una rutina desesperante y en la pura figura del vacío.

A ustedes estimados y respetados estudiantes muchas felicitaciones y, sin duda, ustedes son un buen ejemplo del proyecto de formación de la Facultad de Ciencias y Educación: formar maestros investigadores. La fuerza que le imprimen a su formación hace visible la posibilidad de realizar tareas frescas y amorosas para el bien de la educación y, por supuesto, para seguir en la tarea de transformar la escuela y la educación de Colombia.

Un semillero, almácigo o almáciga es un sitio donde se siembran los vegetales o un lugar donde se guardan las semillas. Es un área de terreno preparado y acondicionado especialmente para colocar las semillas en las mejores condiciones y cuidados con el propósito de que puedan germinar y crecer sin dificultad hasta que la planta esté lista para el trasplante. El semillero es el sitio adecuado para que la semilla inicie su primera fase de desarrollo. Luego, la planta crecerá y será trasplantada al terreno *definitivo*.

Si hablamos de semillas, tenemos que hablar de frutos y también de flores. Donde hay flores, semillas y frutos, hay alimento. Permítanme esta metáfora para indicar que hay alimento investigativo, alimento sagrado en nuestra Facultad, para alimentar a un buen número de nóveles investigadores y de maestros investigadores para las escuelas de Bogotá y de Colombia.

Investigar y formarse como maestro investigador no es un trayecto fácil. Investigar exige encarar ciertas tareas inquietantes, difíciles y a la vez retadoras. En muchos momentos se sufre de estrés e inclusive por momentos se vive en una angustia colectiva que hace recordar una nueva imagen: cuando los árboles sienten peligro o están estresados y florecen; es una forma de preservar la vida en momentos de peligro. Estos jóvenes investigadores también sufrieron el estrés de encontrarse en las sombras del lenguaje, en las tinieblas difíciles de los procesos administrativos. Pese a todo y gracias a todo, hoy debemos celebrar con palabras este trayecto recorrido, este viaje lleno de aventuras y dificultades, un viaje lleno de vida o, mejor, la vida como viaje. Hoy celebramos este florecimiento.

El trabajo investigativo que dio fruto a *Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas* hace visible diversas líneas de los estudios del discurso. Nos interesa la interacción y desde allí avanzar por las fronteras borrosas que existen entre comunicación y representación en las prácticas sociales y culturales. En esta perspectiva, la función del discurso en las prácticas sobrepasa la transmisión de información entre dos interlocutores, para desarrollar, entre muchas otras dimensiones, un papel importante en los modos como la información es usada para la producción y reproducción de ideologías, para las representaciones sociales, así como para el ejercicio y la legitimación de mecanismos o dispositivos de poder. En nuestra época, el manejo del discurso con sus diversas manifestaciones —que entendemos como géneros discursivos— cumplen un papel fundamental en los modos como nos construimos, nos construyen o, mejor, la manera como nos *co-construimos* como sujetos.

Resulta fundamental para los licenciados en formación investigar sobre las tendencias en el análisis del discurso (AD) y tratar de emplearlo como método de investigación en educación, pues sin duda el AD es reconocido hoy, en una perspectiva interdisciplinaria, como un conjunto de metodologías de investigación dinámica que brinda herramientas tanto de carácter teórico como metodológico, útiles para una reflexión de las prácticas discursivas y comunicativas cotidianas. En este contexto, el presente libro cobra una importancia enorme en las investigaciones de los licenciados por su aporte e incidencia en las prácticas de la escuela.

La investigación va encaminada al reconocimiento de las interacciones sociales que son permeables a través del discurso, los géneros discursivos, el poder, la literatura y la política; en suma, se dirige la mirada a problematizaciones centrales de la vida social y

cultural, a sus sentidos y significados, a sus formas de construcción signíca, a sus recorridos sociohistóricos y, especialmente, a las posibilidades interpretativas de todas estas redes de significación con el propósito de poder vivir juntos.

El esfuerzo de este trabajo es poner en escena el conocimiento teórico y práctico a manera de caja de herramientas para que aquellos interesados la puedan tener al alcance de sus manos y así implementarla en su vida cotidiana. La línea discursiva de esta investigación se enfoca en las perspectivas actuales del análisis del discurso que se ocupan del estudio del *género discursivo* como herramienta posible para el campo de la educación, así como también el análisis del discurso desde la caracterización de los géneros discursivos en la poética del aula de clase.

Los estudios de los géneros discursivos vinculan las teorías y la práctica. Las perspectivas más recientes expuestas por Shiro, Charaudeau y Granato (2012) se han tomado como criterio de descripción de los géneros. De esta manera, las perspectivas con énfasis social como la de Charaudeau (2012) y su teoría de la situación comunicativa, como la de Isolda Carranza que se funda en las prácticas sociales y otras fundadas en la lingüística sistémico-funcional, muestran la complejidad del campo y a la vez los circuitos que se pueden establecer gracias a la comprensión del discurso como práctica social.

El primer capítulo titulado “Las ciencias del lenguaje y los géneros discursivos” del profesor Mario Montoya Castillo muestra la complejidad de los estudios del discurso y la manera como estos se han hecho interdisciplinarios. Una panorámica de estos estudios nos permite observar que en sus orígenes estuvieron las perspectivas disciplinares como la antropología, la sociología y la gramática de textos; todas ellas muy bien posicionadas e interrogadas con las perspectivas complejas de la pragmática, la semiótica y la retórica. Todo esto deja ver las orientaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias de los estudios del discurso y, en consecuencia, de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de las ciencias del lenguaje.

El segundo capítulo titulado “El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística” de Óscar Felipe Roa Sánchez reflexiona sobre las interacciones discursivas que se tejen entre profesor-estudiantes en el aula escolar: el *aula agonal*. Este abordaje permite reconocer, en el aula de clase, formas de existencia en oposición que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es bien conocido, desde diversas perspectivas, particularmente desde la filosofía política, la potencia evaluadora de lo agonal como espacio donde se configuran las relaciones de los participantes, no como enemigos, sino como adversarios donde tiene mérito la mejor argumentación, la mejor justificación o el argumento más fuerte; sin embargo, no se le ha dado suficiente valor para el análisis de las prácticas discursivas y la manera como se despliegan en el territorio escolar. Caracterizar la ética agonística como orientación

filosófica y política para encarar de manera activa las prácticas de la vida escolar permite al autor acercarse a situaciones interactivas orales en las que los participantes requieren solucionar conflictos en el aula escolar.

El tercer capítulo titulado “Los géneros y el discurso literarios: de las exigencias genéricas a la producción del texto literario” de Nicolás Camilo Forero Olaya problematiza con Bajtín (1999) la existencia de tantos géneros discursivos como de esferas de actividad humana; sin embargo, en literatura, estas clasificaciones genéricas no tienen sustento por el hecho de entender la literatura como fenómeno de innovación y como ejercicio constante de ruptura normativa. Justamente, el esfuerzo de este autor es mostrar cómo las reflexiones actuales sobre los géneros del discurso contribuyen al análisis de los géneros y el discurso literarios teniendo en cuenta tanto que son elementos sujetos a transformación, así como la tensión entre el estudio de los géneros naturales o teóricos y los géneros históricos o empíricos. Esta aproximación implica reconocer que los géneros literarios son completamente distintos a los géneros no literarios y que abordarlos desde los estudios de los géneros discursivos conlleva modificaciones conceptuales que no resultan del todo sencillas.

El cuarto capítulo titulado “Subgénero discursivo mediático: el discurso del defensor del televidente. Análisis desde el estudio de los géneros discursivos” de Víctor Alfonso Barragán Escarpeta examina el caso de *El defensor del televidente*, programa televisivo cuya realización obedece a compromisos y obligaciones jurídicos. Se hace un ejercicio teórico y empírico con el propósito de observar cómo funcionan estos programas, la práctica discursiva que realizan y la interacción comunicativa ejercida entre sus participantes: el defensor y el televidente.

El quinto capítulo titulado “La sociabilidad en Internet como práctica social comunicativa: hacia una caracterización del discurso *youtuber* como reciente género discursivo” de Carlos Andrés Pinzón Ordoñez realiza una aproximación de índole conceptual y descriptiva de las prácticas discursivas realizadas por la comunidad *youtuber*, en donde predomina la circulación de producciones comunicativas de los jóvenes. A partir de esta caracterización, se apoya para hablar de un nuevo género discursivo desplegado en la plataforma YouTube, inscrita en el ámbito virtual, donde se crea y reproduce una subesfera social (habitada principalmente por jóvenes) con prácticas discursivas que circulan en todo el espacio-tiempo de lo *glocal*. Su investigación empírica-descriptiva se apoya principalmente en los planteamientos recientes de autores como Charaudeau (2012) y Bajtín (1982) con relación a los estudios sobre la noción de los géneros discursivos, al igual que de autores como Mingione (2014), Cabanillas (2014) y De Piero (2012), quienes han contribuido al estudio de dichas producciones.

Este libro es una mezcla de lo inestable. Sabemos que las palabras, con su ropaje de múltiples caras, siempre guardan su sentido, el cual termina por desacreditar al lenguaje

mismo, pues las palabras siempre expresan una cosa y su contrario. Sin embargo, esta investigación mostró a lo largo del camino la necesidad y la potencia del pensamiento crítico-reflexivo para abrir caminos creativos en un mundo tan brumoso. Esta investigación mostró también a mis estudiantes que el comercio exacto con las palabras es también una forma de resistencia. La investigación debe convertirse y potenciar a la universidad como un espacio abierto y diverso que reconoce la diferencia, que sitúa la deliberación y el pensar en público; un espacio de reconocimiento donde triunfa el argumento más fuerte, las mejores ideas y apuestas por este país.

Como se evidencia a lo largo de este libro, esta es una apuesta por fortalecer el diálogo, pensar y reflexionar en las interacciones de la vida cotidiana. Dicha apuesta de investigación y formación para nuestros estudiantes y para nosotros como profesores necesita, a la manera de como señalaría Foucault (2012), de un trabajo crítico sobre sí mismo que potencie la posibilidad de pensar distinto, puesto que siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando desde el exterior se quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla. Desde esta perspectiva del pensamiento crítico-reflexivo, necesaria para la formación de maestros investigadores que asuman el territorio escolar como experimentación, es que invitamos a la lectura de este texto.

Mario Montoya Castillo

Director

Grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Tutor del Semillero Hermeneia

Las ciencias del lenguaje y los géneros discursivos

Mario Montoya Castillo*

Todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos

Antonio Machado

Las ciencias del lenguaje se han ocupado del análisis del discurso y hoy en día podemos interpretar dicho análisis como un campo amplio e interdisciplinar con muchas vertientes, en las que subyacen diversas hipótesis teóricas. Se puede indicar que el discurso es una unidad lingüística y como tal es un conjunto de textos diferente al lenguaje y, al mismo tiempo, diremos que el discurso es un sistema compartido que obedece a una concepción del lenguaje y a una unidad lingüística, idea que es de sumo interés en nuestro trabajo. En fin, en el análisis del discurso confluyen múltiples disciplinas que no deben limitarse, pues dicho análisis es el estudio de toda acción humana.

Una panorámica de los estudios del discurso muestra la manera como estos se han hecho interdisciplinarios: los estudios de la etnografía del habla y la comunicación tuvieron su origen en la antropología; el análisis de la conversación, en la sociología; la gramática de texto, en la lingüística. Sin duda, todas estas perspectivas disciplinares se han posicionado fuertemente con los estudios pragmáticos, semióticos y retóricos que dejan ver las posibilidades de esta orientación interdisciplinar y transdisciplinar de las ciencias sociales y de las ciencias humanas.

Por lo tanto, el análisis del discurso es un campo que supera los límites de las ciencias del lenguaje y de la lingüística, pues lo humano (su sentir, pensar y actuar en el marco de la cultura y la sociedad) es, en realidad, discurso.

Se habla, por una parte, de “discurso político”, “discurso jurídico”, “discurso científico”; por otra, de “discurso administrativo”, “discurso periodístico” o “discurso publicitario”; en otros escritos, de “discurso didáctico, informativo o demostrativo”.

* Profesor titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, y docente-director del Semillero Hermeneia. Correo electrónico: mmontoya@udistrital.edu.co

También se encuentran en algunos estudios expresiones como “discurso populista”, “discurso demagógico”, “discurso terrorista” o “discurso polémico, humorístico e irónico”. Igualmente, y con un sentido aún más amplio, se habla de “discurso de autoridad, de sumisión, de exclusión”. También conviene recordar usos más tradicionales como “discurso narrativo, descriptivo o argumentativo”. Este breve recorrido, que no es nada exhaustivo, permite ver que no se emplea siempre este término con el mismo sentido: unas veces se trata de una práctica discursiva institucional (discurso jurídico), otras veces de una práctica más bien socio-profesional (discurso periodístico), otras veces de la finalidad del texto (discurso didáctico), otras de su aspecto retórico (discurso humorístico), otras de una relación psicosocial (discurso de autoridad/sumisión), etc.

Charaudeau (2001) afirma al respecto de lo que es el discurso:

En 1976, D. Maingueneau estableció un repertorio de seis definiciones básicas, entre las cuales mencionaré: la de Benveniste que opone “historia y discurso”; la de Harris que propone extender al nivel del texto las unidades de la frase; la de la citada escuela francesa, de los años setenta, que relaciona el discurso con un pre-construido ideológico; la de Ducrot que integra esta noción dentro de lo que él llama el “componente retórico”. A este primer inventario hay que añadir las definiciones propuestas por Foucault, Kristeva y Derrida, definiciones que se encuentran en un cruce disciplinario que implica a otras disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía y hasta el psicoanálisis. También yo añadiría la pragmática anglosajona, la cual, sin decirlo siempre de manera explícita, relaciona el discurso con los efectos ilocutorios y perlocutorios del lenguaje; la sociolingüística y la etnometodología norteamericanas, las cuales, sin hacer teoría del discurso, se encuentran en una problemática discursiva en la medida que relacionan los hechos de lenguaje con condiciones externas (sociológicas, antropológicas) de realización. Y finalmente también se pueden mencionar ciertas corrientes de las ciencias cognitivas que, como ya lo veremos, inciden en el discurso (p. 40).

Como vemos, el discurso es un horizonte amplio y prolongado para la comprensión de hechos sociales y políticos de la comunicación, pues reconocemos con Aristóteles que nuestro comportamiento es marcadamente lingüístico y define dos cosas centrales: la sociabilidad humana y la política (Aristóteles, 1999).¹ Dicho de otra manera, el estudio del discurso es una problematización absolutamente compleja y complicada. Con Deleuze y Parnet (1980) diremos que:

1 También Bajtín (1993) lo afirma: “No comprenderemos nunca la construcción de una enunciación cualquiera [...] si no tenemos en cuenta el hecho de que ella es solo un momento, una gota del río de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma” (p. 246).

Tenemos tantas líneas enmarañadas como una mano. Somos de otro modo complicados como una mano. Eso que llamamos con nombres diversos —psicoanálisis, micro-política, pragmática, diagramática, rizomática, cartografía— no tiene otro objeto que el estudio de estas líneas, en grupos o individualmente (p. 12).

Sin duda, esta aproximación a la complejidad del discurso cobra mucho sentido en estos estudios.

En las ciencias del lenguaje, la noción de discurso posee ciertos valores clásicos en lingüística y, a la vez, funciona como palabra clave de una cierta concepción del lenguaje. En este trayecto es de mucha importancia el aporte de Benveniste (1979), quien indicó que el discurso es una conversión de la lengua individual, es una especie de tránsito o traducción entre lo individual y lo social; es de alguna manera la misma preocupación de Bajtín (1993), al indicar que “sería una tarea desesperada intentar comprender la construcción de las enunciaciones, que forman la comunicación verbal, sin tener presente a ninguno de sus vínculos con la efectiva situación social que los provoca” (p. 246). Por lo anterior, la fuerza del discurso ocupa su lugar principalmente en la situación misma, por lo que diremos que “la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal, que es realizado por una o más enunciaciones” (p. 246).

Desde el plano restringido del sistema, podemos hablar de discurso comunista, capitalista, científico, pedagógico, etc., y oponerse a la lengua como el sistema compartido por los miembros de una comunidad lingüística (Cf. Charaudeau, 2001). Sin duda, en este empleo, el término es ambiguo porque puede referirse al sistema que permite producir un conjunto de textos como al conjunto mismo de textos. Hablar de discurso también es reconocer el trayecto de diferentes teorías que se vinculan con lo que se ha dado en llamar *pragmática de la lengua*. Ya sabemos que filósofos y lingüistas hablaron de pragmática con antelación a que aparecieran los primeros trabajos en este campo.

Dominique Maingueneau (1976) explica cómo se ha definido esta perspectiva pragmática de la lengua y afirma que el enunciado es indisociable de una actividad del habla que comparten los interlocutores.² Este recorrido nos permite inferir que hay una mirada crítica a la disociación fundamental que se dio desde la Antigüedad a propósito de los estudios del lenguaje y que se materializa en los estudios de la proposición y en los estudios de los argumentos de lo probable, es decir, el estudio de la retórica.

2 Ya dijimos con Bajtín (1993) que cada enunciación presupone la existencia de un hablante y de un oyente. Todo discurso está siempre orientado hacia otro.

Toda proposición puede ser falsa o verdadera pues no entra en el circuito del uso de la lengua. Por fortuna, el horizonte es bastante amplio y reconocemos que los argumentos de lo probable dan cuenta de la fuerza del discurso, por lo que la retórica comprende el discurso como práctica social con la que es posible construir realidad. Esto está asociado con un horizonte de sentido, según el cual el estudio del lenguaje no debe ocuparse de deducciones o intuiciones lingüísticas, sino más bien del uso de la lengua y, en general, el uso de la lengua tiene una proximidad con los actos de habla, ya que las problemáticas pragmáticas atraviesan el conjunto de las investigaciones que tienen que ver con el sentido y la comunicación, esto es, la pragmática desborda el marco del discurso para integrarse a una teoría general de la acción humana, argumento que es muy bien explotado por Aristóteles en la *Retórica*.

En este contexto, diremos que, para Maingueneau (1976), el análisis del discurso analiza construcciones ideológicas presentes en toda actividad discursiva o, dicho de otro modo, el análisis del discurso como campo de estudio articula los lugares sociales de su producción y la organización lingüística en la cual texto y situación social de producción y circulación de discurso son inseparables. En esencia, el análisis del discurso se convierte en método para estudiar para qué se utiliza la lengua y, a la vez, es el análisis de la lengua en su uso.³ Podemos hablar de pragmática lingüística si interpretamos que su objeto es el empleo del lenguaje y que la estructura de este se moviliza por medio de enunciaciones singulares, es decir, la pragmática estudia el lenguaje en contexto.⁴

Siguiendo la huella de este trayecto, diremos que, a pesar de que Benveniste dio un paso decisivo para estos estudios, debemos reconocer que una enunciación no es solamente la apropiación del sistema de la lengua por un individuo, sino que la enunciación plantea un proceso mucho más complejo en el cual el sujeto hablante está atravesado por un conjunto de prácticas sociales y discursivas. Estas prácticas sociales y discursivas sitúan múltiples restricciones y posibilidades que tienen su origen en los géneros discursivos (Cf. Maingueneau, 1976). En tal sentido, la enunciación no tiene su centro en el enunciador, sino más bien esta tiene sentido y su centro en la interacción.⁵ De allí

3 Por lo mismo, como refiere Bajtín (1993), “la lengua no es algo inmóvil [...] [pues] se mueve continuamente [...] en el proceso de relación entre hombre y hombre [...]. En la comunicación verbal [...] se elaboran los más diversos tipos de intercambio comunicativo social” (p. 246).

4 Reconocemos tres ideas fundamentales de la pragmática: 1) la enunciación es reflexiva (no habla del mundo más que hablando de sí misma), 2) el lenguaje es una actividad y una interactividad y 3) esta actividad es institucional y, por lo tanto, regida por normas (Cf. Maingueneau, 1976; Maingueneau y Cossuta, 1995). Desde la perspectiva retórica, también se puede decir que la norma interviene en diferentes niveles: en el centro de la lengua, es decir, en las palabras del discurso, así como también en las interacciones y en los marcos institucionales (Danblon, 2005, pp. 134-135).

5 Recordemos que, para Benveniste, el monólogo debe interpretarse como un verdadero diálogo (Benveniste, 1979).

que imágenes como la de la orquesta o categorías como la polifonía sean tan poderosas para estos estudios.

La situación de enunciación y las condiciones de producción de un discurso son distinciones necesarias para Maingueneau (1976). Este autor se refiere a lo que denomina *escenario de enunciación* como la situación que define un género discursivo. En dicho escenario, identifica tres planos complementarios: el *escenario englobante*, que nos sitúa en el espacio que necesitamos para interpretar (tipo de discurso: religioso, literario, científico, filosófico, pedagógico, etc.); el *escenario genérico*, pues nunca accedemos a lo filosófico, a lo político, a lo pedagógico en sí mismo, sino con especificaciones adicionales, es decir, accedemos a géneros particulares.⁶ El tercer escenario lo nombra *escenografía* que tiene como efecto hacer pasar el marco escénico a segundo plano, es decir, el del tipo y el del género de discurso (Maingueneau, 1976, 1987; Maingueneau y Cossuta, 1995).

Pero, finalmente, todo discurso, más allá del marco escénico y de los géneros y tipos de discurso, intenta persuadir y convencer, para lo cual instituye un escenario de enunciación que lo legitima o, dicho de otro modo, un escenario donde el interlocutor encuentra legítimo el discurso al cual está enfrentado. Por eso, la escenografía debe ser una permanente adaptación, pues debe captar el imaginario del interlocutor, asignarle una cierta identidad mediante un escenario de habla valorizado, para ser persuadido. La escenografía es entonces la obra misma que define la situación de habla en la que pretende surgir.

Para ejemplificar la propuesta de Maingueneau, tomaremos por caso la interacción entre profesores y estudiantes de primer semestre en la universidad. Así, diremos que el escenario de enunciación está definido principalmente por los cursos de introducción a la vida universitaria, lo que implica estudiantes primíparos, profesores, el auditorio, los salones de clase, etc. Como escenario englobante, podemos señalar el discurso pedagógico, pues se trata del discurso del profesor que se da como práctica social y cultural, reconocida históricamente. En el escenario genérico, tenemos el género discursivo-epidíctico con organizaciones textuales específicas, con finalidades claras y precisas como la de motivar, orientar, comprometer. Allí, el uso de la lengua da cuenta de actos de habla expresivos, de la función expresiva del lenguaje. Finalmente, la escenografía da cuenta de la posible credibilidad que tenga el discurso del profesor. Los estudiantes deben marcharse convencidos de la universidad que escogieron, también de la carrera que inician y convencidos, por supuesto, de que se encuentran en un terreno muy fértil para su formación profesional. Para esto, cada enunciación (el

6 Género es un dispositivo de comunicación, un conjunto de normas variables en el espacio y en el tiempo que define ciertas expectativas por parte del receptor. Todo género tiene una finalidad, un modo de organización textual, implica un cierto empleo de la lengua, etc.

discurso) debe ser una adaptación permanente que capture la atención y persuada a los estudiantes de primer semestre.

Para una ampliación y mejor comprensión del fenómeno, podemos acudir a los conceptos de Goffman (1987). Para el análisis de toda interacción, este autor reconoce el *face-work*, el *footing*, los *rituales* y el *marco participativo*. El primero, el *face-work*, hace referencia a la figuración práctica habitual y normalizada mediante la cual una persona puede prever todo acontecimiento, cuyas implicaciones simbólicas podrían ser susceptibles de poner en peligro la situación de interacción. Es la forma de tratar al otro y a los otros, de acuerdo con reglas propias de la comunidad. Aquí, la imagen de sí desempeña un papel importante. El segundo, el *footing*, se refiere a la posición que un locutor adopta en relación con su enunciado (Goffman, 1987). Los *rituales*, por su parte, se refieren a las interacciones de los individuos en la vida cotidiana (Traverso, 1999) y, por último, está la noción de *marco participativo* en la que:

Los participantes de una interacción pueden no ser solamente dos y su rol a lo largo del intercambio puede variar. Goffman distingue los participantes ratificados, aquellos que están directamente implicados en la interacción, y los testigos (*bystanders*) quienes escuchan pero que están por fuera del juego interlocutivo (Maingueneau, 1996, p. 13).

Es en este sentido que se puede decir que la comunicación es un fenómeno complejo en el cual los contextos son siempre múltiples.⁷ En este horizonte, se puede indicar que la comunicación está próxima a lo contingente, a lo variable, al terreno de lo inestable. Por esto mismo, la comunicación siempre es un territorio brumoso.

Goffman (1976) plantea dos acepciones del término *interacción* según sea el contexto y la situación y las denomina *interacción en general* e *interacción en particular*. La interacción general es un objeto de estudio englobante, pues el objetivo es estudiar y comprender cómo funcionan los procesos de influencias que están en juego en la interacción. La interacción particular es el estudio concreto de fenómenos interactivos sobre los que se van a realizar los análisis respectivos. Desde allí, Goffman se interesa por las interacciones en situación social y en las conversaciones cotidianas y se centra fundamentalmente en las relaciones que se dan entre los participantes de una interacción. En esta dirección, nos indica que “un estudio conveniente de las interacciones se interesa, no en el individuo y su psicología, sino principalmente en las relaciones sintácticas que unen las acciones de varias personas presentes recíprocamente” (Goffman, 1976, p. 8). Ahora, para que este

7 Interpretar la comunicación como circularidad para tomar distancia del modelo telegráfico de Shannon (1948) es una idea bastante sólida. Sin duda, da cuenta del fenómeno de la comunicación complejo que, en Goffman (1976), está próxima a la figura de orquesta, donde emergen factores y parámetros complejos y diversos.

trabajo sea realmente productivo y dilucide el funcionamiento de las interacciones, siempre será necesario analizar todo tipo de interacciones. Las palabras que siguen nos aclaran un poco más este punto:

Uno de nuestros objetivos es describir las unidades naturales de interacción que se elaboran a partir de estos datos, desde los más pequeños [...] hasta los más monstruosos, como el caso de conferencias internacionales de varias semanas que son finalmente lo que todavía podemos llamar una manifestación social (Goffman, 1976, p. 7).

Como se puede apreciar, “los trabajos de Goffman [son] una fuente múltiple e inagotable, lo serían solo porque son el inicio de las herramientas teóricas utilizadas de un modo cuasi-sistemático para abordar la relación interpersonal en el campo interaccionista” (Traverso, 1996, pp. 1-2), pues sabemos que toda esta perspectiva que avizoró lo condujo al estudio de los rituales de las interacciones cotidianas y a todas las estrategias que adoptan los locutores para organizar las interacciones sociales en las que participan. Así, es de suma importancia el interaccionismo, es decir, construcciones de espacios en los que la palabra se usa en situación de interacción (Goffman, 1987), donde se dan convergencias fundamentales que ponen en tensión a uno y a otro hablante, en un *cara a cara* que hace de este proceso una permanente obra en construcción, es decir, que “a lo largo del desarrollo de un intercambio comunicativo cualquiera, los diferentes participantes, que llamaremos ‘interactuantes’, ejercen los unos sobre los otros una red de *influencias mutuas*. Hablar es cambiar, y es cambiar intercambiando” (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 17).

Para Goffman, la vida cotidiana es una puesta en escena, se asemeja a una obra de teatro con sus actores, la producción y el público. Goffman (1973) nos dice que, en la vida como en el teatro, el trabajo de un actor es el de hacer creíble su papel o su actuación, pues se trata de la imagen que él quiere representar de sí mismo, por lo cual todo actor, en una puesta en escena, como en la vida cotidiana, tiene que organizar los elementos de dicha puesta en escena, para que el otro, el público, le crea o para que su papel sea creíble. Dicho en otras palabras, el objetivo es buscar la sintonía entre el papel que representa y la realidad, para dar la mejor imagen posible de sí y, también, para crear una impresión de realidad en el otro (Goffman, 1973).

Evocamos los trabajos de Goffman por su propuesta de interacción *cara a cara* o lo que él denomina *microsociología*. Es evidente que los géneros discursivos y el análisis del discurso en interacción son fundamentales en los actos comunicativos entre *profesor-estudiante*, en contextos y situaciones muy concretos, como es el aula de clases. Salir a escena es construir una imagen de mí mismo y, como se indicó, ningún discurso es neutro, pues siempre existirá la idea de hacer una representación del actor. Todo esto no significa otra cosa que analizar un discurso es al mismo tiempo analizar la representación; en este caso, la representación de un actor, una

exterioridad permeada por una interioridad, es decir, estudiar el discurso es estudiar la subjetividad de este.⁸

La imagen de sí es uno de los temas trabajados en la retórica desde los tiempos de Aristóteles y ya sabemos que desde los antiguos se le denominó el *ethos*. En una interacción, este *ethos* no es otra cosa que una regulación, una forma de ponernos en escena o, dicho en otras palabras, el *ethos* vendría a ser también la creación de modelos, pues siempre se querrá proyectar la mejor imagen de sí. Vale la pena preguntarse si no tiene sentido la idea de que la concepción pragmática del lenguaje como acción o interacción investida de su propio poder no es en cierta medida la sustitución de la retórica tradicional (Maingueneau, 1999, p. 12). Si entendemos esa retórica tradicional como el arte de convencer y persuadir, diremos que efectivamente hay cruces importantes entre el discurso en interacción, la puesta en escena del personaje y la retórica. Dicho de otra manera, la interacción, la pragmática y la retórica se cruzan y sus fronteras son cada vez más borrosas.

No se puede negar que todo rol social, toda actuación, está acompañada de una cantidad de datos contextuales que convierten el discurso en una especie de dispositivo que sabemos manejar, que nos hemos esforzado en saber usar, utilizar, jugar, estar sumergidos en él, que pone en escena lo que somos y nos crea a la vez, desde las reglas de la cultura, las reglas de la sociedad; o mejor, todo discurso está en una sintonía orquestal que es regulada socioculturalmente, con lo cual estamos indicando que en el discurso no solo se pone en juego la intencionalidad del hablante.⁹

8 Por decirlo con una palabra que quizá Goffman nunca utilizó en su libro *Los ritos de la interacción* (1976), nuestro autor fue el primero en darle importancia al *ethos* dentro de los estudios sociológicos del lenguaje.

9 Sin duda, Goffman es un autor de mucha importancia en los posteriores trabajos sobre análisis del discurso. Él iluminó ciertas sombras del lenguaje al indicar que todo discurso exige en sí que los interlocutores den una imagen de ellos mismos, siempre con el propósito de influenciar al otro. En fin, una representación es “la totalidad de la actividad de una persona dada, en una ocasión dada, para influenciar de cierta manera a uno de los participantes” (Goffman, 1976, p. 22).

La problemática actual de los géneros discursivos

Aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi.

(Volochinov, 1927, traducido en Todorov, 1981)

A partir de lo dicho en el apartado anterior, podemos decir que esta investigación se ocupa de la interacción o de un intercambio comunicativo que compromete dos momentos: “La enunciación hecha por el hablante y su comprensión hecha por el oyente” (Bajtín, 1993, p. 249). Se trata de un diálogo permanente donde hablante y oyente están sintonizados por la enunciación. En consecuencia con lo anterior, debemos decir que:

Habitualmente respondemos a cualquier enunciación de nuestro interlocutor, si no con palabras, por lo menos con un gesto: un movimiento de la cabeza, una sonrisa, una pequeña sacudida de la cabeza, etc. Puede decirse que cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de *intercambio de enunciaciones*, o sea bajo la forma de *diálogo* (Bajtín, 1993, pp. 249-250).

Por lo anterior, toda enunciación, cualquiera que sea, presupone a los protagonistas, a los hablantes, lo que Bajtín (1993) denomina “auditorio de la enunciación” (p. 247), que no es otra cosa que “la presencia de los participantes de la situación” (p. 247). En el contexto educativo, por ejemplo, donde encontramos producciones discursivas prolongadas hechas por un solo interlocutor, por ejemplo, “el discurso de un orador, la conferencia de un profesor, los razonamientos en voz alta de un hombre solitario [...], no tienen de monológico sino la forma externa. Su esencia, su construcción semántica y estilística, son *dialógicas*” (p. 250). Toda enunciación en el aula de clase:

Está dirigida a un oyente, es decir, a su comprensión y respuesta —obviamente, no inmediata, de hecho no se puede interrumpir a un orador o a un conferencista para hacerle observaciones o darle respuestas—, *a su consenso o disenso*, en otras palabras, a la *percepción valoradora* del oyente —al “auditorio”. Cualquier orador o conferencista experto tiene perfectamente presente este aspecto dialógico de su discurso. Los atentos oyentes que están frente a él no son en absoluto una masa indistinta, inerte, inmóvil, de personas que lo siguen con indiferencia. Ante el orador existe en cambio un interlocutor vivo, variado. Cualquier movimiento de un oyente, su postura, la expresión del rostro, las toses, el cambio de posición, representa para un orador experto una respuesta clara y expresiva, que acompaña sin interrupciones a su discurso [...]. El orador que escucha solo su propia voz, o el profesor que ve sólo su manuscrito, es un mal orador, un mal profesor (Bajtín, 1993, pp. 250-251).

Ahora, en las mismas palabras de Bajtín (1993), podemos decir entonces que “cada uno de los tipos de intercambio comunicativo referidos por nosotros organiza, construye y completa, *a su manera*, la forma gramatical y estilística de la enunciación, su estructura tipo, que [...] llamaremos género” (p. 248).¹⁰ Lo anterior nos conduce a una conclusión importante para este trabajo: “La situación y el auditorio provocan el pasaje del lenguaje interior a una expresión externa [...] [y] la ejecución del género [...] depende de las características peculiares de las situaciones de la vida, que son casuales e irrepetibles” (p. 248). En este sentido, Bajtín nos dice que “puede hablarse de tipos específicos de realizaciones de géneros del lenguaje cotidiano solo donde existan formas de *intercambio comunicativo cotidiano* que sean de algún modo estables, fijadas por el hábito y circunstancias” (p. 248).

No es fácil asumir una perspectiva de géneros discursivos para el análisis, especialmente por la complejidad que estos presentan, pues cualquiera que sea la clasificación siempre presentará problemas, ya que no se aplican siempre los mismos criterios; los propósitos y los fines de cada trabajo hacen que cada cual tome decisiones sobre la pertinencia de dicha clasificación (Calsamiglia y Tusón, 2008, p. 241).¹¹ Lo que sí está claro es que:

La noción de género discursivo tiene una relevancia indudable en la lingüística contemporánea y su estudio se hace necesario, desde el punto de vista teórico, porque presenta nuevas tareas y desafíos para los analistas en la medida en que trata con unidades complejas —los textos, los discursos— (Shiro, 2012, p. 7).

En realidad, la dificultad que se tiene frente a los géneros discursivos está coligada con la imposibilidad del lenguaje para aprehender y decir lo real, pues, parafraseando a Borges (2005), ninguno de nosotros sabe lo que es el universo. Es larga la historia sobre la arbitrariedad del lenguaje y nombrar puede ser solo una ilusión

10 Recordemos que en la oratoria antigua, el cuidado de la expresión corporal fue de suma importancia, tanto así que se le concedió un lugar dentro de lo que se conoce como las operaciones retóricas o, dicho de otro modo, uno de los oficios de toda retórica es la actuación (*actio*), en la cual la voz, los gestos, el movimiento del cuerpo, los ademanes desempeñan un papel fundamental, por lo que en gran medida los discursos eran representaciones teatrales. Este aspecto cobra una importancia enorme en esta investigación, pues reconocemos que lo que hace el profesor es una puesta en escena, en la que no solo es necesario apropiarse un saber, tener un discurso, sino que también es necesario estudiar actuación. Esta es otra razón por la que recurrimos a grandes maestros y maestras de la danza y el teatro para cuidar el anonimato de nuestros profesores. El significante que se utiliza en retórica es *skhêma*, es decir, a lo exterior, a la postura del cuerpo, cambiante de acuerdo con cada situación comunicativa. En el ámbito del discurso, esta palabra también funciona si recordamos que, en *El orador* (83), Cicerón (1997) nos habla del *gestus orationis* para referirse a las figuras literarias que son los gestos del discurso, que son *skhêmata* (Ramírez, 2012).

11 Al respecto, Charaudeau (2004) afirma: “No sabría decir en forma acabada lo que deberíamos entender por género: ¿las constantes del contrato situacional?, pero dónde está la marcación formal; ¿las constantes de la organización discursiva?, pero qué podemos decir de su variación; ¿las constantes formales?, pero qué podemos decir de su circulación a través de los diferentes géneros” (p. 37).

(Meyer, 2008), pues como dice Borges, “sé que las palabras que dicto son acaso precisas, // pero sutilmente serán falsas, // porque la realidad es inasible // y porque el lenguaje es un orden de signos rígidos” (2005, p. 380). El tema de los géneros discursivos también es una forma de encarar la lucha desesperada con el lenguaje, por ampliar sus límites, comprender sus limitaciones y también sus amplitudes, pues a pesar de reconocer como estudiosos del lenguaje el laboratorio complejo y rico de nuestra lengua en contexto, también sabemos con Borges que “todos los idiomas [...] son inexpresivos” (Borges, 1980, p. 221).

Esta lucha se materializa, justamente, en la clasificación, pues como lo indica Shiro (2012):

La tarea no es fácil. Sabemos, por una parte, que no podríamos aprehender el mundo que nos rodea sin recurrir a clasificaciones y sin establecer tipologías. Por la otra, existe una dificultad real en clasificar la multiplicidad de textos que producimos y consumimos a diario (p. 14).

Adicional a lo anterior, cuando hablamos de géneros discursivos nos referimos a la institución de espacios lingüísticos que se crean en el mundo social (Wolf et al., 1994, citado en Shiro, 2012), lo cual significa que los signos, la sociedad y la cultura son dinámicos; estos son como materias evanescentes que se transforman permanentemente.

Así, problematizar el tema de los géneros discursivos exige una mirada crítica que posibilite *desmontajes*, que hagan visibles las tareas que, como estudiosos del lenguaje, debemos encarar a partir de lo teórico y lo práctico, especialmente en el ámbito hispanohablante, “donde se tocan algunos aspectos relacionados con la problemática [de los géneros discursivos], pero [donde no ofrece] una visión panorámica” (Shiro, 2012, p. 8). La tarea es pues seguir siempre bajo el principio de *criticar para crear*, para construir caminos creativos que nos permitan cada vez más construir y “obtener una visión abarcadora de los géneros y, por ende, plantearnos el reto de contribuir a la construcción de una teoría integradora del discurso” (Shiro, 2012, pp. 8-9).

Un ejemplo de este pensamiento crítico que permite construir una línea de pensamiento es el de Charaudeau (2004), quien hace una crítica a su propio trabajo, mostrando la complejidad del asunto y los desmontajes que se dan a lo largo del camino:

En Charaudeau (1997), en un artículo de la revista *Réseaux*, titulado “Las condiciones para una tipología de los géneros televisivos de información”, se presentaban los problemas que plantea la noción de género. Me apoyaba, en esa ocasión, en las diferentes categorías que nos ha entregado la tradición literaria para poner en evidencia la diversidad de los criterios a los cuales esta recurría y, finalmente, para cuestionar su pertinencia cuando se trata de clasificar textos no literarios. Me percaté ahora que realicé en ese momento el ejercicio clásico de escribir un artículo que consiste en hacer “una revisión crítica de la cuestión” más que plantear mi propio punto de vista. Pero lo que es sintomático,

en este caso, es haberme referido como otros a la tradición literaria como si el problema de los géneros no pudiera ser tratado sino por referencia a aquello. Evidentemente, somos herederos de esta tradición, pero ahora me parece un error que se debe enmendar y que es preferible replantear el problema desde otra óptica (p. 23).

Sin duda, la complejidad de los géneros discursivos da cuenta de una historia tejida con diferentes madejas, fruto de los intereses y metodologías de trabajo. Esto ha dado como resultado diferentes perspectivas teóricas de los géneros que en la lingüística contemporánea podemos resumir de la siguiente manera: 1) sociocomunicativa, 2) sistémico-funcional, 3) interaccionista y 4) sociocultural (Shiro, Charaudeau y Granato, 2012).

Cualquiera que sea la perspectiva lingüística de los géneros, se puede decir que todo género tiene un anclaje social y que para analizar un discurso es necesario saber a qué género pertenece y también cómo se *funde* y se *refunde* con otros géneros.¹² Ya sabemos que hay una tradición de investigación empírica en Estados Unidos y en Francia (principalmente), lo cual también exige —como se señaló arriba— encarar la tarea del análisis de los discursos desde lo teórico y desde lo práctico, es decir, “desde los diferentes ámbitos de la práctica social que se instauran en la sociedad” (Charaudeau, 2012, p. 28).

Para nuestro trabajo, es fundamental partir de la observación de las prácticas lingüísticas que siempre están atravesadas y englobadas en las prácticas sociales que toda sociedad define (Charaudeau, 2012, p. 28). En este contexto, el género discursivo está asociado a lo que Charaudeau (2012) llama la *situación global de comunicación* (SGC) y *situación específica de comunicación* (SEC; pp. 28-33), donde pone en convergencia la estructuración del espacio público, el dispositivo conceptual y situacional.

Así, intentamos y arriesgamos hacer una presentación del campo temático de los géneros, no como el ejercicio ya terminado, sino más bien como algo que debe estar en permanente construcción, como una *obra en obra*. Lo expuesto no se hace a la manera de “tesis” ni tampoco como posiciones sobre un determinado autor, sino más bien como un ejercicio de fecundación y propagación de un campo temático de sumo interés

12 Una nota de Borges (1980) sobre clasificaciones y tipologías dice mucho de la problemática que enfrentamos. Allí clasifica, como si se tratara del pensamiento creativo e inquieto de un niño, un niño que habla con la profundidad de la sabiduría. Quizá por eso es una cita recurrente cuando se trata de pensar la clasificación. Shiro (2012) la utiliza, justamente, en la “presentación” que hace del libro titulado *Los géneros discursivos desde múltiples teorías: teorías y análisis*. Veamos este bello pasaje que recuerda ambigüedades, redundancias y deficiencias de *una cierta enciclopedia china que se titula Emporio celestial de conocimientos benévolos*: “En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas” (Borges, 1980, p. 221).

en nuestro contexto y de una necesidad acuciante para interpretar nuestro presente, nuestra condición y nuestras prácticas. En consecuencia, estas líneas que brotaron se convirtieron en un acto que articuló dos *topoi-límites* que definieron el camino: el de la pregunta y el de la escucha, vocación política necesaria entre los actores de una comunidad interpretativa como indicaba Peirce (2002). Este trabajo radica en inscribir nuevas distinciones, por lo que sumergirse en este debate intelectual es realmente encarar el trabajo con herramientas más poderosas, con las que seguramente se eviten malentendidos y se puedan tomar todas las precauciones metodológicas para evitar lecturas erróneas y malinterpretaciones. El avance de la significancia de todo esto se puede resumir con la indicación de que se debe escuchar la resonancia de las palabras del otro, pues se entiende que es un camino fértil que impide el esclerosamiento del pensamiento y abre caminos creativos para una investigación que, sin duda, no puede caer en la rutina (Cf. Montoya, 2012a), como indica Peter Sloterdijk de “la mayor parte de la prosa académica [que] se basa en componentes prefabricados, en estanterías discursivas de Ikea que uno mismo ensambla” (Krauthausen, 2003). Con Barthes (2013), diremos que este ejercicio se convierte en un *susurro*. Sin duda, la disciplina y, en general, las ciencias del lenguaje, *exquisitamente sociales* como lo dice Bajtín (1993), se revitalizan con este tipo de terapias en las cuales germinan células frescas.

Este ejercicio también nos recuerda la potencia que tiene la fuerza del discurso en el mundo de la vida social y cultural. Nos recuerda los esfuerzos de *unos* y *otros* en la perspectiva de hacer conversiones, de hacer ajustes, *coconstrucciones* de las estanterías en las que nos movilizamos. A manera de ejemplo, diremos que si uno de los desafíos de Cicerón fue “hacer la conversión de una retórica fundada sobre el concepto de fuerza, una fuerza que se impone a la naturaleza y a la sociedad, en una retórica donde el concepto de imitación recobra mayor trascendencia” (Lévy, 2012, p. 22), diremos que nuestra tarea y nuestra conversión están en indicar que más allá de la persuasión, la preocupación de la retórica contemporánea es la de preguntarse si podremos vivir juntos, si la investigación sobre el lenguaje y la comunicación contribuye a interpretar su sentido como el *estar y ser con el otro para construir, transformar y habitar poéticamente el mundo*, pues con Cicerón (1983) sabemos que “desde el origen de la humanidad, hablar es situarse en un equilibrio de fuerzas” (p. 23).

Desde nuestra perspectiva, convertir al género discursivo y el discurso en laboratorio social puede ser una posibilidad más para pensar los modelos pedagógicos, las didácticas, tejer lazo social, motivar, tomar decisiones, orientar, comprometer, construir el *ethos*, construir la identidad, construir realidad y transformarla (Cf. Montoya, 2012b), es decir, para casi todas las cosas que se pueden hacer con la palabra o, dicho de otra manera, para todo lo humano, si reconocemos que más que de carne y hueso, estamos hechos de palabra (Paz, 1998).

El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística

Óscar Felipe Roa Sánchez*

*Toda ciencia está en nosotros; la escuela, si no está basada en la pugnacidad,
en la creación, perjudica*

Fernando González, *Los negroides*

Introducción

Toda relación humana, en términos de lenguaje, es una interacción que se apoya en la mirada evaluadora —*polémica*— de los participantes que la constituyen. Es gracias a esta capacidad dinámica de construir tejidos sociales que cada persona logra ser y conocer, es capaz de construir con el otro su mundo de la vida. Esta perspectiva nos traza el camino hacia una concepción del lenguaje orientada a la significación de la experiencia a través de múltiples códigos y formas de simbolización. Es por esto que se consideran las interacciones comunicativas, en sus distintos escenarios, como el acto educativo por antonomasia en su valor de provocar la creación e interpretación de sentidos, sin duda necesarios a la hora de encarar de manera activa y responsable los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

En palabras de Calsamiglia y Tusón (1999), el lenguaje es “la manera como —*las personas*— se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo (real o imaginario)” (p. 15; cursivas fuera del original). Ahora bien, ese complejo sistema de representación y comunicación se materializa en gran medida a través de dos medios —el oral y el escrito— que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura. Será la primera realización el punto de partida para esta reflexión.

* Estudiante de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, y miembro del semillero de investigación Hermeneia. Correo electrónico: felipe_roa22@hotmail.com

La modalidad oral, nos dicen Calsamiglia y Tusón (1999), “es natural, consustancial al ser y constitutiva a la persona como especie” (p. 27). Es la forma prototípica en que se manifiesta cualquier lengua, por tanto, su forma primera de existencia y manifestación de la lengua y actividad del lenguaje, potente y mediadora en la comunicación, recreación, interacción y constitución del sujeto. Además de las múltiples funciones que, desde los inicios de la sociedad, ha tenido el discurso oral en la vida más privada o íntima, esta ha ocupado también un lugar muy importante en la vida pública, institucional y religiosa. Por eso es muy difícil pensar, por ejemplo, procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela sin la palabra *dicha* (Calsamiglia y Tusón, 1999).

El interés de este trabajo investigativo por abordar prácticas comunicativas dentro del aula de clase, en relación con la complejidad intrínseca de los procesos de comprensión y producción discursiva, su naturaleza, usos e intencionalidades, gira en torno al reconocimiento de la lengua como medio y objeto de aprendizaje; es decir, la lengua considerada como actividad que existe en y por las prácticas lingüísticas de quienes la usan. Esta noción, así planteada, permite situar las prácticas orales en un plano interaccionista, en cuanto se desarrolla en el seno de “esferas sociales” (Bajtín, 1989) que implican intercambio, reconocimiento de sí y del otro, negociación, contextualización, movimiento y saber expresivo.

También tiene que ver con la experiencia de los investigadores de este proyecto que, como estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se han desarrollado en torno a la enseñanza progresiva y sistemática de la oralidad en el aula escolar, frente a los ideales de la escuela contemporánea de formar ciudadanos, cuyo dominio discursivo oral constituye un factor importante de inclusión en los diversos ámbitos de la vida social.

En general, la pregunta por el papel del *discurso oral* en el desarrollo de competencias comunicativas —agonísticas¹— dentro del escenario escolar será el punto de partida de esta reflexión; esto es, las implicaciones de la *actividad de hablar* en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela donde se reconoce una dimensión interdisciplinar de carácter discursivo, filosófico y político, que posibilita su valoración y comprensión como escenario de la vida.

1 Lo *agonístico* es aquí tratado a partir de los trabajos desarrollados por la experta en teoría política Chantal Mouffe (2006, 2014).

Aula escolar: acto, movimiento, intercambio

Para empezar, diremos que una de las esferas sociales, según Bajtín (1989), donde se movilizan procesos discursivos orales y escritos, y que además culturalmente se ha construido como interfaz entre el individuo y la sociedad-conocimiento, es la *escuela*. Hablar de la escuela significa reconocer el valor social que cumple la educación y su función respecto a los vínculos interpersonales que produce y reproduce. Aristóteles (1988), por ejemplo, planteaba que el objetivo principal para la educación era el de preparar a los jóvenes para asumir a largo plazo posiciones de liderazgo en las tareas del Estado; que la educación garantizara al ciudadano una vida políticamente plena en el ámbito de su comunidad.

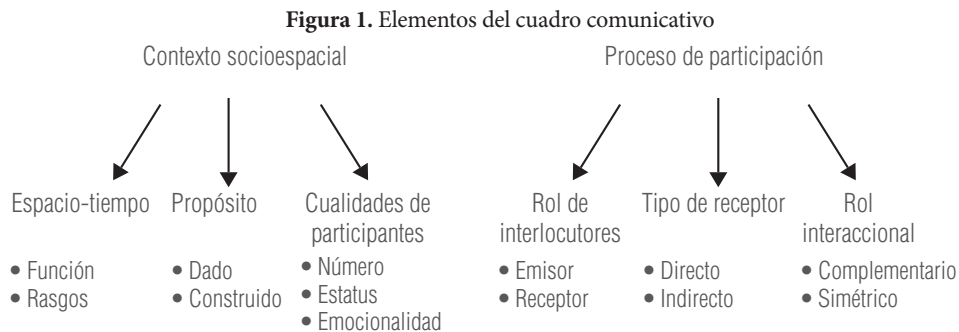
Es esta perspectiva la que considera la oralidad anclada a un escenario educativo, como punto inicial en la reflexión sobre las maneras como los participantes (profesor y estudiantes) se constituyen en seres sociales y políticos, a partir de la configuración de identidades que dan sentido a la esfera escolar. Esto es lo que Hymes (1996), desde un enfoque antropológico, plantea como *competencia comunicativa* para referirse al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos e históricamente situados, y que en términos de una comunicación efectiva —esta es, el desarrollo interaccional y la consecución de acuerdos—, exige una competencia diferencial donde las prácticas sociales se configuran en el reconocimiento del entorno contextual y las necesidades lingüísticas que este reconocimiento despierta. La esfera escolar, en ese sentido, afecta no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también el conocimiento social y cultural, tanto del profesor como de los estudiantes (Hymes, 1996, p. 15).

Es así como estas prácticas desarrolladas en la escuela, particularmente en el salón de clases, aparecen en un formato desde el cual se puede estudiar sus reglas de producción a la vez que dan cuenta de las identidades generadas en el ejercicio de producción y reproducción de significados. Configuraciones que resultan comprensibles gracias a los estudios desarrollados por el análisis del discurso (AD) sobre el *contexto* en su dimensión cognitivo-experiencial del cual dependen en gran medida el sentido y el valor de las palabras dichas.² De igual manera, nos permite abordar con mayor detalle todo el entramado de secuencias y formas de enunciación que se ponen en juego cuando aparece un discurso, como el pedagógico, en clase. Por eso, pensar el aula en contexto

2 Frente al estudio del contexto, son muchas las corrientes disciplinares que lo han tomado en función del análisis de la comunicación verbal como interacción social y el papel que cumple en los procesos de codificación y decodificación de la información. Como no es el interés de este capítulo hacer un análisis detallado sobre este concepto tan problemático, baste decir que aquí haremos referencia al contexto desde una perspectiva sociocognitiva que lo ubica, no como un elemento superpuesto o ajeno al proceso comunicativo, sino como esquema cognitivo y experiencial que determina sistemáticamente la adecuación de las expresiones (Van Dijk, 2002).

implica “la manera como los participantes y sus acciones comunicativas (verbales y extraverbales), inmersas en características del entorno físico, resultan relevantes para el evento y los efectos —cognitivos— que produce la acción verbal” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 106).

Dicho esto, revisemos rápidamente la figura 1 que Kerbrat-Orecchioni (1998, modificada por Villalta, 2009) ha elaborado para explicitar mejor los niveles de desarrollo de una conversación.



Fuente: Villalta (2009, pp. 225).

En la figura 1,³ el autor nos presenta elementos que se consideran a la hora de describir un proceso comunicativo. En primera medida, determina dos grandes unidades de descripción: *contexto socioespacial* y *proceso de participación*. Esta relación es importante a la hora de distinguir entre las situaciones reales de enunciación en toda su multiplicidad y los rasgos cultural y lingüísticamente pertinentes en la producción e interpretación de enunciados. Un ejemplo de ello son las maneras en que profesor y estudiantes forman marcos situacionales para el acto comunicativo en el aula de clase, las cuales activan unas expectativas en forma de guion “que nos indican cómo actuar y cómo esperar que actúen los demás” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 110). Siguiendo el esquema, en esas dos grandes unidades se desprenden otras unidades que a su vez contienen categorías que soportan el análisis del entramado comunicativo (oral) como resultado de una serie de condicionamientos situacionales. Esto último es clave en la actividad conversacional, pues nos permite reinterpretar los papeles o roles de los participantes (sin perder rasgos como el de estatus) en su relación de negociadores que afecta los propósitos iniciales y, por consiguiente, sus posibles desenlaces. Esto quiere decir

3 Por lo planteado al inicio de este capítulo, sólo interesa en este punto hacer una descripción muy general del esquema que justifica su inclusión aquí. Para mayor información sobre el tema, véase Villalta (2009).

que una formación contextual no es mecánica en el sentido de preguntar y responder para garantizar el éxito de la comunicación, sino la conciencia del uso del lenguaje como discurso en interacción con unas condiciones socioculturales y lingüísticas que controlan el evento comunicativo y que regulan las relaciones entre los participantes.

En definitiva, los elementos del esquema aparecen en doble vía: por un lado, sirven de ruta metodológica a la hora de investigar y describir la conversación anclada a un escenario particular. Y por el otro, son estos mismos elementos los que indican el grado de desarrollo de *competencias comunicativas* de los interlocutores, es decir, formas de participación según las situaciones comunicativas (Villalta, 2009).

El aula, en este sentido, se considera fundamentalmente como escenario donde convergen unos participantes principales del proceso educativo (profesor y estudiantes); cada uno con unos propósitos u objetivos que se especifican en gran medida desde los lugares donde se ubican: quién asume el protagonismo del discurso (Hernández, 2006). Observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta información importante sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, solidaridad o distancia social que se establece entre quienes participan de la conversación (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Podemos decir de todo esto que una primera aproximación sobre la conversación dentro del aula aparece como estructura comunicativa anclada a un escenario de práctica social (educación), donde los roles interaccionales entre profesor y estudiantes preexisten en tanto se establecen unas posiciones en relación con el discurso y sus objetivos;⁴ es decir, una condición que culturalmente viene a “regular los intercambios comunicativos, y como consecuencia de ello, a instaurar regularidades discursivas” (Charaudeau, 2012, p. 29).

Sin embargo, y como se ha mencionado anteriormente, estos elementos preexistentes a la producción discursiva oral no se mantienen estables en el tiempo que dura la interacción. Lo común es que el mismo proceso dialogal transforme la situación inicial preestablecida. Esto obedece a la naturaleza viva de las prácticas a las que nos referimos, a situaciones auténticas de lo cotidiano que, a pesar de estar atravesadas por dispositivos simbólicos que la definen como escenario educativo, no escapan a lo emergente, frente a la *palabra espontánea* de los discursos orales que aparecen y se contraponen a las aproximaciones implementadas desde la teoría. En suma, hablar sobre el aula de clase es acercarse también a la vida humana en sus infinitas posibilidades.

4 Para mayor profundización sobre este aspecto del análisis discursivo, revisar la distinción entre *escenario general* y *escenario específico* establecida por Charaudeau (2012).

Una aproximación de este tipo en la comprensión de la interacción en el aula la encontramos en el modelo propuesto por Sinclair y Coulthard (1975, citados por Álvarez, 2008), en el que se establecen unidades básicas de intercambio en el aula. Así, en un ejercicio de análisis discursivo en la escuela, es importante ir despejando los diferentes niveles de la comunicación que permitan organizar los momentos que la práctica comunicativa va adoptando según las disposiciones e intereses que los participantes le imprimen.

Sinclair y Coulthard proponen tres series de unidades jerárquicamente ordenadas: 1) unidad de la gramática, 2) unidad de la organización no lingüística y 3) la unidad del discurso. Con base en estas unidades, plantean los conceptos de *acto*, *movimiento*, *intercambio*, *secuencia* e *interacción* como niveles de producción en orden ascendente para configurar la unidad del discurso como eje que articula tanto lo lingüístico como lo no lingüístico (Álvarez, 2008, p. 15).

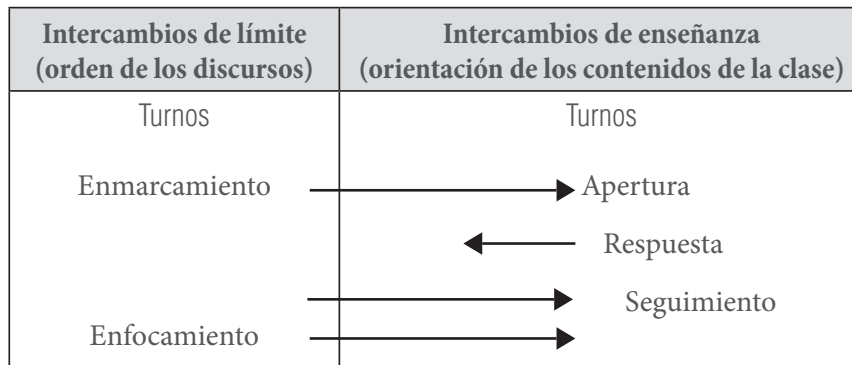
La *interacción*, citado por Pilleux (1994), es la unidad mayor y queda delimitada por los procesos de apertura y cierre. La *secuencia* vendría delimitada por aspectos temáticos y/o por la alteración del rol de los interlocutores. El *turno* o *movimiento* es todo lo que dice un hablante antes que comience otro. El *intercambio* está compuesto por dos o más turnos; es la unidad dialogal mínima. Dentro de un turno puede haber uno o más actos. El *acto* representa la unidad menor del nivel discursivo; se encuentra asociado con el traspaso de información de un punto a otro (elicitación) y se le reconoce a partir de las características de la situación y de elementos previos o posteriores al discurso. Ahora, dichos actos constituyen *movimientos* que pueden ser de *límite* o *enseñanza* (p. 11).

Este modelo se interesa por las propiedades funcionales de la comunicación, es decir, actos comunicativos que aparecen con intencionalidades previas que moldean las disposiciones de los interlocutores y marcan, según dichos intereses, un movimiento particular en la interacción educativa. Por eso, su gran aporte tiene que ver con la demarcación de prácticas regulares que se desarrollan dentro del aula de clase: que las respuestas o excusas sigan a preguntas o peticiones, las aceptaciones o rechazos a ofrecimientos, entre otros.

En efecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clase se construye a partir de:

Movimientos que, como se ha dicho, consisten en una iniciación o turno que en este caso se representa por el que toma el profesor (I), seguido de una respuesta del estudiante (R), seguida de una reacción del profesor a esta respuesta. Esta reacción última incluye, fundamentalmente, una valoración o evaluación (E) (Álvarez, 2008, p. 16).

Figura 2. Intercambios comunicativos dentro del aula de clase



Fuente: elaboración propia, a partir de Pilleux (1994, p. 13).

Con relación a los intercambios de límite, con el *enmarcamiento*, el profesor pone fin de un intercambio y da inicio a otro. En relación con esto, Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que en el lenguaje existen marcadores discursivos, es decir, piezas lingüísticas (por ejemplo: *bueno*, *consideremos ahora*, *vamos*, etc.) que contribuyen a la organización global del texto en el tiempo y el espacio. Estos no se orientan a los contenidos del discurso, sino ordenan su desarrollo. También hay marcadores no verbales o kinésicos que organizan la interacción, de manera que las realizaciones de enmarcamiento más típicas por parte del profesor son “bueno... + silencio”, “ok... + silencio”, “Ustedes... + silencio” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 48).

Con el *enfocamiento*, el profesor anuncia lo que va a ocurrir o lo que ha ocurrido. Esta clase de turno tiene que ver por lo general con el momento de retroalimentación o instalación de los participantes de la clase. Tenemos, por ejemplo, marcadores discursivos de los que hace uso el profesor para iniciar su intervención: “Antes que comience la clase...”, “Tomen asiento, jóvenes...”, “El día de hoy...”, “Para terminar...”, etc. También hay marcadores kinésicos como entrar a la clase, pararse en silencio frente a los estudiantes hasta que estos se instalen en sus puestos, dirigirse al tablero, tomar asiento luego de dar una consigna, caminar por el aula para conversar con grupos de alumnos, entre otros.

Ahora, en los intercambios de enseñanza, la *apertura* consiste en hacer que otros participen en la toma de la palabra; por lo general, se produce luego de que el profesor ha seleccionado al estudiante que debe responder. Se representa generalmente como *apertura directiva*.

Las *respuestas* a esta apertura se desarrollan según el movimiento discursivo que propone el profesor (*declarativo, interrogativo, imperativo*).⁵ El *seguimiento* opera como una respuesta por parte del profesor, que generalmente se presenta como evaluación o interrogatorio. En este punto, cobra mayor relevancia el *intercambio de apertura*, ya que, como ejercicio comunicativo que supone el aula de clase, examina las maneras en que el discurso pedagógico permite (o no) el surgimiento de otros discursos como proceso de *enseñanza*.

Para complementar este modelo, tomemos tres formas comunicativas recurrentes en la clase, culturalmente compartidas por el profesor y estudiantes, que poseen a su vez tres dimensiones para su análisis (Pilleux, 1994). A nivel gramatical, se tienen las formas *declarativa, interrogativa e imperativa*; en el nivel situacional, las formas de *declaración, pregunta y orden*; y las correspondientes a las categorías del discurso *informativo, elicitación y directiva*. Lo anterior constituye un marco metodológico para determinar actos de habla, que representan eventos de habla, ubicados en situaciones de habla (Hymes, 1996). Esta sucesión de declaraciones, preguntas y órdenes aparece en este esquema de cinco turnos agrupados en dos tipos de intercambios.

Sin embargo, hay momentos que este modelo en su rigurosidad investigativa no ha profundizado y resultan importantes para los propósitos de este trabajo pues nos dan pistas de actos que pueden explicar mejor las estrategias pedagógicas que acercan (o no) al estudiante a la posesión de la palabra como ejercicio del pensamiento que lo desprende de verdades definitivas o de dependencia hacia el profesor; por tanto, un ejercicio liberador.

En ese sentido, para una segunda aproximación del aula escolar, es necesario considerar las variaciones secuenciales de límite y enseñanza según las particularidades de unos objetivos didácticos, el número de participantes, las diferencias culturales, entre otras cosas que determinan los usos del lenguaje, pues, como ocurre en muchos casos, una apertura directiva puede realizarse mediante un interrogativo “¿Están escuchando?”, que quiere decir “¡Escuchen!”, o declarativo “Está muy oscuro aquí” para decir “Encienda la luz”.

Así, en los intercambios de enseñanza planteadas por Sinclair y Coulthard (1975), podemos reconocer espacios de intercambio que nos permiten reorganizar los actos entre un turno y otro de los participantes, pues, como ya se ha indicado, estos movimientos y sus interpretaciones dependen de varios factores contextuales que determinan su realización.

5 Los movimientos de respuesta por parte de los estudiantes se complementan con las respectivas aperturas por parte del profesor y están predeterminadas por ellas: a) si la apertura es informativa, la respuesta generalmente es un acuse de recibido; b) si la apertura es una directiva, se espera una reacción; c) si la apertura es en forma de elicitación, se responde con una réplica, seguida a veces de un comentario (Pilleux, 1994).

El turno de respuesta, por ejemplo, en un momento de desarrollo de la clase que, además, puede incluirse en la secuencia de exposición y diálogo de plenario,⁶ es muy factible que se transforme rápidamente en apertura (cuando el estudiante responde y agrega una pregunta) y, en ese momento, los roles de los participantes pueden sufrir cambios en la posición de poder; o que un seguimiento provoque la apertura a otros temas que puedan relacionarse con el principal para reforzar la discusión. Esta característica de lo imprevisible aparece en el intercambio oral como momento crítico al análisis áulico, pues nos acerca, siempre de manera difusa e incompleta, al juego de estrategias discursivas para mantener un orden de la clase a partir de la fuerza o debilidad del poder estructurante que tiene el rol de quien provoca los intercambios (generalmente, el profesor).

En todo caso, Villalta (2009) afirma que “el estudio de la conversación —*dentro del aula*— permite conocer el nivel de estructuración predefinida y manejo de la incertidumbre que caracteriza el escenario educativo” (Villalta, 2009, p. 228; cursivas fuera del original). Un manejo en el nivel de recursividad que aún no se ha resuelto por parte de los interlocutores y que hace parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, es en estos momentos inestables de la conversación en los que se vinculan los trabajos de una ética agonística como constructo teórico-práctico que justifica el conflicto que se pueda presentar y es necesario para la construcción de conocimientos significativos, lo cual se dirige siempre al logro de “satisfacción interaccional” (Villalta, 2009, p. 233), es decir, los resultados de las negociaciones entre los interlocutores: la aceptación y/o el rechazo de la complementariedad de lo dicho por el otro que aporta en la discusión sobre un tema específico en clase. Esta satisfacción nos permite visualizar el nivel de intercambio (de ajuste o negociado), pues al referirnos a los tipos de respuestas, como ya se ha mencionado, los intercambios se pueden medir por el tipo de aperturas que proponga el profesor, según el tema, objetivos de la clase y el cierre.⁷

Pero antes de avanzar en esta idea, es importante considerar algunas características socioculturales a las que se ve envuelto el *discurso pedagógico*, las cuales contribuyen a explicar mejor ciertas prácticas convencionalmente reproducidas de la conversación dentro del aula.

6 Una *secuencia* se puede definir como un bloque de actos que establecen una coherencia de las diversas intervenciones y están vinculadas por un significado o eje temático; coherencia que se logra por la acción cooperativa de los hablantes para construir dicho significado. Para mayor información sobre secuencias en la interacción dentro de la sala de clases, véase Villalta (2000).

7 Frente a las categorías de *ajuste* y *negociado*, véase Álvarez (2008).

Discurso pedagógico

Luego de estas consideraciones generales sobre la conversación en uno de los escenarios sociales, es importante para este trabajo traer a la discusión algunas investigaciones sobre el discurso pedagógico como forma de acción del docente para generar efectos en la clase.

Como ya se ha mencionado, la reflexión sobre la comunicación oral en la escuela como realidad de la lengua localizada y que ocurre entre sujetos específicos encuentra en Bajtín (1989), *Estética de la creación literaria*, una base teórica importante para acercarnos con mayor detalle a la naturaleza compleja que entraña el estudio de este fenómeno del lenguaje, que refiere en este caso a un formato de la vida social: el aula de clase.

En primer lugar, diremos que el discurso es una categoría abstracta, un constructo representacional de ciertas formas del lenguaje que responden a actividades sociales y se encuentran en la cultura de una comunidad (Bajtín, 1989). Por tanto, no supone una realización simple del lenguaje; cada proceso discursivo se considera como el resultado de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, y en consecuencia, el discurso no puede reducirse a la intención libre de un sujeto que articula significados; su producción se encuentra atravesada por un orden cultural en el cual se identifica y ubica sus enunciados.

Puede, en este sentido, situarse una primera clasificación del discurso pedagógico dentro de los *géneros secundarios*. Esta clasificación, realizada por Bajtín (1989), obedece a tres criterios: 1) las condiciones sociales —políticas—, temáticas y discursivas de la esfera; 2) el nivel de relación que tienen los interlocutores con el contexto: inmediato o mediato; y 3) el nivel de complejidad en la elaboración discursiva de los interlocutores. Obsérvese que esta clasificación, en orden descendente, le imprime a muchos discursos (institucionales específicamente) funciones constitutivas y regulativas.

La teoría bajtiniana propone que el género discursivo representa la expresión verbal (oral y escrita) relativamente estable, cuya unidad es el enunciado que estructura un tipo temático, composicional y estilístico; además, determinado por la situación discursiva, la posición social y la relación entre los participantes: “De manera que cada esfera social representa un modo parcial de enunciados a los que podemos denominar *géneros discursivos*” (Bajtín, 1989, p. 245).

Frente a esto, Patrick Charaudeau (2012) afirma que todo interés de análisis de género obedece a los niveles *situacional*, *discursivo* y *formal* que constituye todo escenario comunicativo: “Resulta —*un género*— de un contrato comunicacional y de la estrategia individual del sujeto” (p. 25; cursivas fuera del original). Es decir, que para pensar el discurso pedagógico desde un género, no se debería partir por un nivel

formal (gramatical, léxico o fraseológico), ni por uno discursivo (modos de organización discursiva, modos enunciativos, tematización), sino desde un nivel de *situación comunicativa* que reúne a los niveles ya descritos pero como elementos constituyentes de un escenario comunicativo complejo por sus particularidades. De ahí que se considere importante describir el *escenario escolar* como etapa primera en la caracterización del discurso pedagógico y, de ese modo, conocer los principios generales sobre los cuales se fundan los mecanismos de elección discursiva que se ponen en marcha a la hora de producirse el discurso del profesor y los estudiantes.

Un tercer momento en la aproximación del aula de clase tiene que ver con la situación específica de comunicación (SEC) que regula los intercambios lingüísticos y, en consecuencia, establece los términos de la situación global de la comunicación (SGC). Esto es, la materialización singular de los dispositivos conceptuales que definimos dentro del campo educativo, a saber, “las identidades de los participantes, la finalidad que se define en términos de objetivos discursivos y un ámbito temático que constituye su basamento semántico” (Charaudeau, 2012, p. 31).

Otro elemento bajtiniano importante tiene que ver con la idea de sobrepasar los límites de posturas lingüísticas tradicionales que priorizaban una *función expresiva* de un hablante y al objeto de su discurso como fuerza discursiva única, dejando al oyente como otro medio o acompañante de su actividad individualista. Se produce entonces un giro a dicho esquema y se reconoce al oyente como interlocutor válido que, frente a un primer enunciado del emisor, toma una postura activa de respuesta: “El oyente, al percibir el significado de un discurso, asume una respuesta [...] pues toda comprensión de este, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta” (Bajtín, 1989, p. 254).

Esto último resulta fundamental para comprender la noción de *sujeto discursivo* y sus relaciones agonistas, como base de una perspectiva del conflicto dirigida al aula de clase. En este sentido, cobra vital importancia la afirmación que Bajtín (1989) hace al referirse sobre el discurso: “En la realidad, cualquier comunicado va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva, dentro de una esfera determinada de la realidad cotidiana del hombre” (p. 270). Por tanto, toda producción discursiva despliega una preocupación interaccional frente a lo que cada participante piensa, escucha y afirma. Esto es claramente aplicable a los escenarios educativos, en el sentido de cómo el profesor y los estudiantes abordan los conocimientos y las maneras de comprenderlos.

En definitiva, si afirmamos que toda manifestación del lenguaje en un escenario particular se explica por ciertas normas de comportamiento culturalmente establecidas

y se legitiman en tanto son asumidas para poder actuar en dichos escenarios,⁸ nos enfrentamos sin duda a una ética discursiva que configura los pensamientos y exige la acción del ser humano para alcanzar cierto nivel de autonomía en relación con el otro; el compromiso adquirido con uno mismo en el instante de interactuar con otras realidades igual de válidas y con las mismas posibilidades de reconocimiento. De ahí la importancia de reconocer esta dimensión en el comportamiento social de las personas a la hora de analizar manifestaciones discursivas en los diferentes escenarios de la vida cotidiana.

Ahora bien, esta constitución de los sujetos y sus discursos se encuentra articulada a unas relaciones de poder y control simbólico (Bernstein, 1994). Al respecto, Salazar (2014) afirma: “El poder está siempre presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder” (p. 46). Ha sido el discurso pedagógico uno de los mecanismos de poder y control simbólico más reconocidos que regulan relaciones sociales específicas. De ahí que pueda decirse que el discurso pedagógico es una categoría constituyente, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales.

En los trabajos realizados por Guadalupe Álvarez (2008) sobre el análisis de los desacuerdos en el discurso del aula, señala algunos elementos importantes:

Definiremos, a la manera como lo entendía Bernstein, el discurso pedagógico a partir de dos sub-discursos: I) como la regla que inserta un *discurso de competencia* (habilidades de tipo disciplinar y comunicativo) y en II) un *discurso de orden social*, de modo que el último domina siempre al primero. Llamaremos discurso instruccional al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas y discurso regulativo al que crea el orden especializado, la relación (con el otro) y la identidad (p. 17).

Los términos *instruccional* y *regulativo* complementan la reflexión sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el aula de clase y que dirige el profesor. Bernstein (1994) rescata estos conceptos para redefinir el *discurso pedagógico* no solo como discurso que transmite contenidos particulares desde las diferentes disciplinas, sino también como discurso a partir del cual se establecen órdenes, relaciones e identidades sociales (Álvarez, 2008). Dicho en otras palabras, la dimensión estructural de estos discursos nos permite analizar cómo un discurso instructivo se inserta dentro de un discurso regulador, donde la selección, secuenciación y criterios del conocimiento inmersos en el discurso pedagógico están condicionados por las reglas que crean orden, relaciones e identidades (Bernstein, 1994).

Se pretende, desde esta perspectiva, examinar el funcionamiento del propio proceso de transmisión-adquisición, prestando atención no tanto a los productos de ese

8 Discurso pedagógico dentro del aula de clase.

proceso, sino a los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición (Bernstein, 1994, p. 137).

De esta manera, el poder que se le ha confiado al discurso pedagógico es la condición que posibilita en gran medida la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas de control de los significados que se producen en la construcción de un orden social dado. Bernstein (1994), en suma, pretende hacer evidente la influencia de los principios dominantes de la sociedad en la producción y reproducción de discursos pedagógicos y la manera como este desarrolla un poder en las prácticas pedagógicas para mantener un control simbólico.

Si bien estas evidencias de las fuerzas ideológicas bajo las que opera el discurso pedagógico —y con esto, los sujetos que lo viven— son determinantes, consideramos que la potencia de transformación (o de transgresión del género) en los intercambios regulativos (de enseñanza) e instruccionales (de límite) que guarda este discurso es el punto de partida para entender los retos de la práctica crítica y reflexiva que se espera de los profesores, pues en su ejercicio se forma una actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de su actuar pedagógico. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento operen permanentemente sobre el aula si no olvidamos que los actos que allí ocurren son un tejido de variables cuyas características constitutivas son la complejidad y los modelos instrumentales en los que el acento recae sobre el rol docente que coordina las acciones referidas a una orientación metódica de la enseñanza, con valores de clasificación, enmarcamiento y enfocamiento.⁹

Ética agonística

Es en el contexto de esta posibilidad del antagonismo que se ha elaborado una reflexión sobre las relaciones comunicativas entre el profesor y los estudiantes. La intención es ofrecer una *redescripción* de las prácticas discursivas que se llevan a cabo dentro del aula escolar a partir de los trabajos de una ética (Mouffe, 2014), cuyo aporte ha sido una *dimensión agonística* para el estudio de dichos intercambios.

Es así que se considera, en un primer momento, la palabra *pólemos*, de origen griego, que traduce “combate-polémica”; palabra que nos ayuda a comprender las implicaciones pedagógicas actuales de ceder la palabra.

9 El problema fundamental es cómo describir las formas de la comunicación pedagógica en el aula de clase y cómo ponerlas en relación con procesos histórico-sociales. La clasificación y el enmarcamiento son una de estas formas y refieren a principios que regulan las prácticas comunicativas en las relaciones entre profesor y estudiantes. Los conceptos y teorías constituyen el dominio del discurso pedagógico (Bernstein, 1994, p. 60).

Heráclito (citado por Spengler, 2013), considerado como el filósofo del devenir, proclama el movimiento como la esencia en la creación de la realidad en el mundo. Un devenir que descansa en una ley universal que rige todos los procesos cósmicos y humanos: “Los opuestos” (p. 143). La construcción de conocimiento, desde esta perspectiva, implica oposición y se manifiesta en términos de una diferencia constante entre contrarios que complementa dicha unidad.

Sin embargo, esta ley de la discordancia, el contraste y la oposición no desconoce la necesidad de un “nosotros” como síntesis de las diferencias, crucial para cuestiones políticas, que no sacrifica el correlato de un “ellos”. La identidad de las cosas, nos dice Spengler (2013), es su mismo ser diferente y opuesto, su mismo diversificarse y oponerse a las otras (p. 145). Es decir, que en las relaciones educativas que se llevan a cabo en el salón de clases, se considera “que el otro —profesor frente a los estudiantes— no es visto como *enemigo* a ser destruido, sino como reconocido *adversario* cuyas ideas serán combatidas —discursivamente en este caso—. Y ese derecho de defenderlas nunca será puesto en cuestión” (Mouffe, 2006, p. 21).

Aunque dicha confrontación no es algo que se limita a las contiendas entre los hombres —antes bien, el *pólemos* constituye la condición que hace posible que las cosas sean—, se busca recuperar esta idea para justificar los aportes de una ética que se interesa por explicar el conflicto en la actualidad como un problema de la comunicación.

Para evitar malentendidos, es importante resaltar el contraste entre *adversario* y *enemigo* establecido por Mouffe (2014), para concebir una forma de democracia sin omitir la oposición: el derecho de cada individuo a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, el derecho a la diferencia. Esto significa pensar, como propiedad inherente al discurso pedagógico, relaciones agonistas dentro del aula de clase, así como en el resto del entramado social. Lo importante aquí es que el combate no adopte la forma de un “antagonismo” que represente el enfrentamiento entre amigo-enemigo —y que, por lo general, termine en violencia física—, sino la forma de un “agonismo” que significa el enfrentamiento —discursivo— entre adversarios (Mouffe, 2014, p. 32), cuyo resultado serán negociaciones que contribuyan a la gran pregunta de fondo de todo proyecto político y pedagógico: ¿cómo poder vivir juntos?

Si bien hemos mencionado algunos elementos constitutivos de la palabra *pólemos*, abordemos ahora la palabra *agón* como complemento a este pensamiento. Iniciemos diciendo que, para la Grecia arcaica, el *agón* era la fiesta en que los competidores se enfrentaban por un premio. Para los griegos, representaba la lucha, sobre todo en concursos como los Juegos Olímpicos (Caravedo, 2012, p. 43). Representaba, en suma, la competencia manifestada en los distintos escenarios sociales. Podemos afirmar, entonces, que *agón* aparece como plataforma o escenario de la *praxis* social que posibilita la excelencia en los hombres, es decir, que fomenta la *pólemos* de los participantes.

Una mirada contemporánea sobre estos elementos filosóficos nos acerca a la configuración del *aula agonial* como escenario pedagógico que se desenvuelve en espacios de diálogo polémicos, atravesado por mínimos de convivencia —ética agonística— que conservan el cambio y permiten la socialización de conocimientos. En efecto, como la lucha no consiste en aniquilar al rival, sino en mantener una constante discusión, debe haber ciertas leyes de convivencia que los contrincantes no transgredan (Caravedo, 2012, p. 53). Hay que decir, en este punto, que la idea de redescipción en los intercambios de la comunicación tendiente a la enseñanza-aprendizaje en la escuela exige la implementación base de un mínimo ético que permita y favorezca una participación activa de todos los que allí habitan.

Según Mouffe (2006), estas son normas que garantizan un “pluralismo agonista” que, por un lado, resisten a las tentativas de desactivar la diferencia connatural existente en las relaciones humanas (lo político) y, por el otro, se preguntan por los límites de un agonismo en cualquier tipo de contienda, con cierto espíritu unitario, que vincula a los participantes entre sí; el espíritu de pertenencia a un mismo Estado que motiva el respeto por las reglas de batalla entre los participantes y enlaza a la multiplicidad en la que subyace la pluralidad de lo existente (la política).

Desde esta perspectiva, la escuela se traduce en un escenario de combate donde las posturas de la vida y la educación del profesor se presentan ante las posturas y necesidades que traen los estudiantes. La clase se transforma en arena discursiva que, siguiendo con el modelo de Sinclair y Coulthard (1975, citados por Álvarez, 2008), reconfigura los intercambios de *enseñanza* tradicionales que han limitado las prácticas discursivas en un proceso de transmisión-adquisición, y resiste así los niveles de control simbólico que reducen habilidades y potencialidades tanto del profesor como de los estudiantes.

Lo anterior se refiere a actos agonísticos que transitan entre lo individual y lo colectivo, entre mundos de la vida y la articulación social, donde lo primero generalmente ofrece resistencia a lo segundo. Este problema así planteado es lo que Mauricio García (1996) reconoce como el camino de una ética en Colombia, visto como proyecto político y educativo que permita transformar actos de violencia históricamente desarrollados por escenarios de participación críticos y formativos. De este modo, plantea un reto imprescindible para todo proyecto político: “Transformar el miedo y el silencio, como fuente de la ética, en solidaridad y responsabilidad frente a la tarea de pertenencia a una sociedad y un mundo común” (García, 1996, p. 315).

Así reaparece un elemento fundamental en esta reflexión ética del discurso en la educación que tiene que ver con el pensar en el *otro* como elemento integrador de un *nosotros* que se construye en escenarios conflictivos y que, para propuestas como aquella de la ética agonística, es posible pensarlo dentro de escenarios conflictivos y entre contrarios cuyo fin no es la destrucción del otro, sino la consecución de acuerdos como

respuesta máxima a la participación activa de la diferencia. Dicho esto, la concepción de enseñanza también se modifica, pues como lo advertía Heráclito, el camino al entendimiento se mueve por el camino de la lucha, una lucha originaria, porque hace que los combatientes —participantes del aula— comiencen a surgir como tales; no en su simple arremeter contra algo ya existente, sino en su naturaleza de *no ser lo otro* de él mismo; por tanto, la inevitable confrontación con todo lo que le rodea. Entonces, lo que se aprende es el resultado de la interacción conflictiva entre mi mundo de la vida —que no es más que la experiencia en el pensar— y el sendero difuso de la pluralidad.

Lo anterior para marcar un compás de movimiento y de lucha en el que todos podamos ejercer el poder de participar con el otro dentro de una discordancia que preserva la vida, pues sin el otro soy carente de identidad. Por tanto, serán “los productores, los creadores, los poetas, pensadores y hombres del Estado —profesores también— los que sostendrán esta lucha” (Heidegger, 1994, p. 179).

Es por eso que la práctica pedagógica debe aparecer como proceso dinámico que *busque* la verdad. Eso significa que la práctica pedagógica aspira constantemente a la verdad y tiene el deseo —mas no la seguridad— de poseerla. El discurso por parte del profesor presente en clase tiene un carácter meramente provisional para quienes allí escuchan y participan; es por ello que el debate se prolonga y se justifica en su potencia de enseñar a pensar.

Aula agonal

De esta manera, el *aula agonal* sostiene la necesidad de exponer a la institución educativa al debate continuo. De ahí los efectos positivos de un análisis del discurso en relación con lo pedagógico que parte del escenario comunicativo particular para interpretar los significados en torno a lo que debe ser la educación, la escuela y el aprendizaje.

Es en esta oportunidad de enfrentamiento que se reflexiona sobre la participación discursiva del profesor en el proceso educativo mediante un saber propio: su estado real de lo teórico-práctico construido a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, “específicamente en el proceso de convertirse en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia en relación con el grupo de estudiantes y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer” (Vasco, s. f., p. 2). De manera que el uso creativo del lenguaje en el aula de clase aparece dentro de unos parámetros conversacionales a partir de una ética discursiva que encuentra en el discurso pedagógico uno de sus mayores representantes.

No se debe olvidar que una de las estrategias generadoras de un escenario agonístico es el discurso pedagógico y que un nuevo objetivo en el aula consiste en transformar el antagonismo potencial en agonismo; esto es, el despliegue de otro tipo de intercambios

que permitan a todos los participantes encontrarse en su diferencia para consolidar valores sociales; y así, alcanzar consensos de orden académico y de convivencia que aporten a las bases constitutivas de la democracia en sus valores ético-políticos. En efecto, así lo plantea Bajtín (1989), al referirse sobre la comunicación:

El oyente al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso del enunciador (total o parcialmente), lo complementa, lo aplica, en definitiva, se prepara para una acción (p. 254).

En últimas, lo que se pretende es resaltar la importancia del debate que se pueda generar en la interacción docente-alumno. Aparece entonces un combate con nuevas condiciones que definen las reglas del juego comunicativo, cuyo reconocimiento permitirá la intercomprensión y, en consecuencia, el desarrollo de actividades que considera las necesidades de los participantes. Con esto, la situación comunicativa en el aula transforma “las maneras de decir”, pues, como se ha dicho anteriormente, una de las características del contrato comunicativo que se ha venido dando en la escuela es la consecución mecánica de intercambios que se organizan por turnos, y estos a su vez permiten una intervención mínima de los participantes en el evento, especialmente de los estudiantes.

Ahora bien, esto no quiere decir que el problema sea por las restricciones sistemáticas. Lo que aquí se insiste es en la reelaboración del escenario educativo a partir de la reformulación de su finalidad o de los objetivos que corresponden a la intencionalidad psicosociodiscursiva, la cual determina la postura del sujeto hablante en el acto de lenguaje y parte del intercambio lingüístico mismo. Es el caso del profesor que, a pesar de sus restricciones institucionales, es capaz de pensar, no solamente en los intercambios de enseñanza, sino también en aquellos de aprendizaje, atribuyendo la importancia a los interlocutores de este contrato (identidad de estudiantes) desde un marco de tratamiento enunciativo en el cual la instancia mediadora se construye desde la neutralidad y el distanciamiento. Es así que los turnos pueden dirigir —más no reducir— la participación de los estudiantes en el aula de clase.

Así mismo, la distinción según las fases del acto comunicativo (Sinclair y Coulthard, 1975) se transforma, en su rigurosidad mecánica, del poder de un solo participante, para iniciar o terminar la conversación, a un intercambio de todos los participantes en el salón, en el que los ritmos de apertura y respuesta se mueven constantemente. Por eso se insiste en las estrategias discursivas presentadas por el profesor para generar dichas rupturas.

Como resultado, la construcción textual reúne los procesos de producción e interpretación dentro de una situación comunicativa específica. Lo que suponía un cierre, a través del seguimiento, ahora es un turno que busca la apertura de su interlocutor;

lo cual significa, desde una perspectiva agonística, recuperar *lo político* de las prácticas sociales; esto es, la “dimensión antagonica que es inherente a todas las sociedades humanas” (Mouffe, 2014, p. 22).

La consideración de combate (*pólemos*) y síntesis son parte del fundamento de la propuesta.¹⁰ Es evidente que se busca la interacción cara a cara (mirar, oír, sentirse observado, observar al otro, interpretar, etc.) y la posibilidad de sentir la palabra pronunciada que alimenta el recuerdo y la emoción. Esto último es un punto importante en la reivindicación de la realidad afectiva de una persona en el momento de sus prácticas sociales en contexto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee los escenarios y la realidad exterior en la que habita. Un mismo escenario puede movilizar asociaciones e interpretaciones disímiles en los participantes, dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren al interactuar.

Igualmente, la idea de controvertir al alumno no es tarea fácil pues, como ya se ha mencionado, las diferentes fuerzas que intervienen en el proceso educativo han limitado el accionar del profesor y repercuten directamente en las posibilidades de compartir con los estudiantes. Por eso, no es sorpresa que lo útil para la escuela es inútil para el estudiante. Si nos planteamos pensar el aula como un escenario de fuerzas de intercambio donde se desafía, se interpela al estudiante, este deja de ser un receptáculo de información y valores; ahora, el estudiante asume una actitud frente a lo que se le ofrece, y se le ofrece a medias, nunca completo.

Dicha transición es lo que va a generar un escenario agonístico, es decir, un escenario de aprendizaje colaborativo. El poder acá no se reduce a sus efectos negativos, donde el maestro se vuelve un verdugo y el saber, el patíbulo al que se convoca al estudiante. Todo lo contrario, el poder en su ejercicio de conciencia comprende un papel activo por parte de sus participantes en el aula como campo de batalla. Ese poder lo posee tanto el profesor como el alumno e intercambiarlo es la función del primero para posibilitar la apertura de horizontes del segundo y de ellos mismos.

Frente a esto, lo agonístico como síntoma de la batalla, en el caso de la clase, al establecerse relaciones sobre conocimientos, revela la naturaleza de los estudiantes de ir transformándose en cada momento, según las nuevas batallas que se le presenten en la vida social. Por esto, el discurso pedagógico institucionalizado que opera bajo criterios rígidos, de un deber ser como producto generalizador, anula definitivamente el *agón*.

10 De la imagen que el maestro construya en sus estudiantes, dependen muchas actitudes por parte de ellos. Una de las habilidades que se le ha recalado a un licenciado ha sido la *fuerza discursiva*. Esta fortaleza permite atrapar a un auditorio y, a su vez, genera debate (*pólemos*). Ahora bien, esta fuerza no se relaciona con la cantidad de conocimiento que pueda decir en un instante o el poder para opacar a los receptores que se sienten obligados a escuchar. Esta fuerza hace alusión al poder de mover a un público a la atención y al choque que esto puede causar.

Finalmente, podemos decir que el aula agonal aparece como característica del escenario comunicativo (Charaudeau, 2012), el cual guía las interpretaciones sobre las complejas relaciones entre múltiples elementos que intervienen en el funcionamiento de la clase; por eso, su importancia en la clasificación de un mismo escenario (salón de clase) a partir del grado de producción oral que se teje entre sus participantes.

En suma, este trabajo pretende iniciar los primeros pasos de un camino hacia la reflexión del género discursivo-pedagógico, anclado a un escenario agonista que apunte a futuras elaboraciones que puedan dilucidar, a partir de un orden reflexivo, un orden práctico dentro del puente enseñar-hablar-aprender, donde el uso “moderado” o “desmedido” de ese poder-hablar afecta la manera como se desarrollan las relaciones de aprendizaje en el aula. Así, se considera que al ejercerse el poder en la escuela, sus efectos no son sólo negativos, sino también positivos, en tanto que “producen sistemas de saber” (Hernández, 2006, p. 10).

Estudiar de esta manera el fenómeno educativo en la escuela nos da una visión más amplia de cómo funciona el aula en sus prácticas comunicativas. De igual modo, el valor del análisis discursivo como herramienta descriptiva, pero también como primer paso para comprender el proceso y, por consiguiente, poder transformarlo. Sólo queda preguntarnos si acaso es posible pensar la relación entre profesor y alumno como la pensaba Cicerón, al referirse al buen orador: “Desde el origen de la humanidad, hablar —comunicarse— es situarse en un equilibrio de fuerzas” (Cicerón, 1997, p. 27). ¿Podemos llegar a ese equilibrio de fuerzas en el aula?

Los géneros y el discurso literarios: de las exigencias genéricas a la producción del texto literario*

Nicolás Camilo Forero Olaya**

*Seguir ocupándose de los géneros
puede parecer en nuestros días un pasatiempo ocioso
además de anacrónico
Todorov, El origen de los géneros*

Introducción

Tanto el estudio de los géneros del discurso como la teoría de los géneros literarios en el seno de la teoría literaria cuentan con una larga tradición que, si bien sus postulados son diversos y así mismo lo son sus aproximaciones, las soluciones a los problemas sobre cómo delimitar las diferentes formas, moldes o maneras en que se da el discurso no son del todo satisfactorias, al no ser sistemas o modelos completos que permitan dar cuenta —y clasificar— todos los fenómenos del lenguaje. La tarea se problematiza aún más si aceptamos, con Bajtín (1982), que existen tantos géneros discursivos como esferas de actividad humana puedan existir y también si aceptamos la idea actualmente en boga de que las clasificaciones genéricas en literatura no tienen sustento, por el hecho de entender la literatura como fenómeno de innovación y como ejercicio constante de ruptura normativa. Pero la tarea se complejiza todavía, creemos, si consideramos el análisis de un discurso intencionalmente artístico —como la literatura— con las categorías que el análisis del discurso nos brinda, especialmente, los estudios sobre los géneros del discurso.

El presente capítulo es una aproximación en este sentido. En él se plantea —y se ensaya una solución a— el problema de cómo las reflexiones actuales sobre los géneros

* PUn avance de este capítulo fue publicado en la revista *Enunciación*, 21(2), bajo el título de “De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: el problema de los géneros”.

** Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana e integrante del Semillero de investigación Hermeneia. Correo electrónico: nico.c.forero.o@gmail.com

del discurso contribuyen al análisis de los géneros y el discurso literarios, teniendo en cuenta tanto que son elementos sujetos a transformación, así como la tensión entre el estudio de los géneros naturales o teóricos y los géneros históricos o empíricos. Esta aproximación implica reconocer que los géneros literarios son completamente distintos a los géneros no literarios y que, abordarlos desde los estudios de los géneros discursivos, conlleva modificaciones conceptuales que no resultan del todo sencillas.

Este texto se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, abordamos la tensión entre los géneros naturales y los géneros históricos, presente en la teoría de los géneros literarios. En segundo lugar, presentamos la perspectiva sociocomunicativa de Charaudeau (2012) y la fundada en las prácticas sociales de Carranza (2012). Allí, los conceptos de *exigencias genéricas*, *entextualización* y *situación comunicativa* cobran singular importancia para nuestra investigación. Acto seguido, describimos los géneros y el discurso literario en términos de las dos perspectivas arriba señaladas. Presentamos, a su vez, las modificaciones que se deben realizar a las perspectivas de Charaudeau (2012) y Carranza (2012) para que estas descripciones puedan realizarse. Finalmente, se hace un esbozo de las posibles categorías que se emplearían para realizar una investigación literaria desde esta perspectiva a través del breve análisis de un poema de la poeta rusa Anna Ajmátova.

Los géneros literarios: géneros naturales y géneros históricos¹

La distinción entre “géneros naturales” y “géneros históricos” fue propuesta por Todorov (1988) —que él llama, respectivamente “formas ‘naturales’ de la poesía” y “formas convencionales” (p. 37)— y se refieren a dos realidades totalmente distintas pero estrechamente vinculadas entre sí. Las primeras formas se refieren a actos del lenguaje, a una categoría universalizante que permite agrupar las diferentes manifestaciones literarias; por el contrario, las formas históricas o convencionales son las manifestaciones concretas, de clara comprobación empírica y que no pueden generalizarse. En palabras de Todorov (1988), las formas naturales se refieren a “las manifestaciones posibles *del* discurso, y no las manifestaciones reales *de los* discursos” (p. 37), las cuales corresponde a las formas históricas.

Para entender esta tensión entre estos conceptos y, precisamente, entre la elección de una manifestación u otra, recordemos brevemente lo que se ha apuntado sobre estas

1 Este apartado como los dos siguientes siguiente (“Los estudios del discurso: una mirada necesaria” y “Los géneros y el discurso literarios: las exigencias”) aparecen en el artículo “De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: el problema de los géneros” enviado a la revista *Enunciación* por el autor de este mismo capítulo. Dicho artículo constituye un avance especialmente teórico del presente capítulo. En el presente libro, estos apartados han sido sometidos a algunas modificaciones.

nociones en la tradición de los estudios literarios y las motivaciones que han llevado al estudio de su carácter histórico.

Lírica, épica y drama

Estos tres géneros se han tomado como los géneros “naturales”, es decir, las formas en que se han dado a llamar los moldes de producción literaria más generales que, en un registro más contemporáneo, se denominan respectivamente *géneros poéticos, narrativos y teatrales* (García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992). La idea de que estos géneros son las categorías más generales de clasificación tiene su origen en la Antigüedad clásica, con Platón y Aristóteles. La tradición surgida a partir de estos dos pensadores llegará hasta el Romanticismo, particularmente a Hegel, como una perspectiva basada en las modalidades expresivas y se resume del siguiente modo: la lírica consta de las creaciones en las que el poeta, él solo, habla; el drama, de las que el poeta calla y deja que otros hablen; y la épica es un género mixto, en el que la voz del poeta y el del otro aparecen juntas.

Hegel, quien asimila esa tradición, no se basará en las voces o en la expresión, sino en el elemento referido por el poeta (autor literario) y la relación de este con lo referido en el enunciado. En otras palabras, Hegel propone una dialéctica entre:

La realidad íntima del ser humano, como ámbito generador de la transfiguración simbolizadora de la poesía, y la realidad exterior de los objetos y las representaciones, donde radican las dos polaridades cuya focalización enfática facultativa puede determinar respectivamente la tesis —*lírica*— y la antítesis —*épica*— de un despliegue de los géneros como formas literarias de representación (García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992, pp. 31-32).

Como es de esperarse, la síntesis consiguiente es el *drama*, que soportaría dentro de sí las otras formas literarias mencionadas.

En el siglo XX, por el contrario, las teorías basadas en esa tradición proponen la distinción de los géneros mediante un “despliegue dialéctico” entre *identidad* y *alteridad*, entendiendo la literatura como una forma de “inquisición de la realidad”, semejante al conocimiento científico (García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992, p. 53). Así, las formas literarias entonces se clasificarían de la siguiente manera: la lírica como un proceso de inquisición vía la identidad, el reconocimiento de sí; mientras que el drama sería el proceso de la alteridad; y la épica, o género narrativo, sería la síntesis de estas dos experiencias. Con esta última anotación, se logra que los géneros teóricos o naturales se consideren modos en que se produce el discurso literario, independiente de convenciones y el azar histórico (García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992).

Sin embargo, el reconocimiento de las diversas manifestaciones ocurridas en la literatura ha tendido al estudio de las formas convencionales, rechazando las formas

naturales, por considerarlas limitadoras de la creación artística. Entre las destacadas voces a favor de esta tendencia, se encuentra la de Maurice Blanchot quien, como anota Todorov (1988):

Con más rotundidad que nadie, [...] ha dicho lo que otros no osaban pensar o no sabían formular: no existe hoy ningún intermediario entre la obra singular y concreta, y la literatura entera, género último; no existe, porque la evolución de la literatura moderna consiste precisamente en hacer de cada obra una interrogación sobre el ser mismo de la literatura (pp. 31-32).

García-Berrío y Huerta-Calvo (1992) hayan las causas de este pensamiento en los siguientes tres elementos: el primero, y el que motiva a Blanchot, es la característica cambiante de la literatura, aspecto destacado por los románticos y las vanguardias del siglo XX. El segundo se encuentra en el hecho de seguir las ideas de Aristóteles, quien propuso estudios empíricos; y, tercero, el rechazo sistemático a toda pretensión teórica que presuponia la existencia de categorías “naturales” o apriorísticas a la creación literaria.

De cualquier forma, estas ideas no son incompatibles con la propuesta de los géneros naturales, bien porque no pudieran existir de manera concreta o bien porque fueran casillas que invisibilizaran la complejidad de las obras singulares y que, a su vez, no pudieran agruparlas. Todorov (1988), al reconocer que hay diversas transformaciones en la literatura, asegura que el hecho de que una obra transgreda —rompa— una regla no niega el hecho de su existencia; antes bien, la ratifica (p. 33). Con esto, se constata primero la existencia de los géneros y, segundo, su relación con las obras particulares. García-Berrío y Huerta-Calvo, por su parte, llevan más lejos este hecho al asegurar que “la taxonomía ‘natural’ y clásica de los géneros es sólo un principio sólido y que puede dar con ello excelentes resultados para examinar ‘diferencialmente’ las innovaciones y modificaciones de las clases y formas históricas” (p. 50); esto es, se acepta la existencia de las formas naturales y su relación con las formas históricas en términos de entender éstas como *actualización* de las primeras, mediante combinación entre ellas, adición o supresión de rasgos, entre otros mecanismos. En tal reflexión, resulta crucial las diferentes denominaciones que estos dos últimos autores aducen a los “géneros naturales” o “transhistóricos”, que enfatizan en los tres géneros mayores o “naturales” como *puntos de partida* para la elaboración de la literatura: “esquemas básicos”, “actitudes básicas” y “formas simples”.

Así, como señalamos al principio, hace falta la elaboración de un modelo que permita explicitar la manera en que estos puntos de partida se vinculan con el *texto concreto*; o, en otras palabras, un modelo que resalte la forma en que los géneros naturales “resultan manipulados por la conciencia estilística de determinados escritores” (Sklovski, 1959, citado en García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992, p. 130). Un modelo semejante tendría en cuenta, por una parte, las convenciones características

de los géneros naturales, los conocimientos mínimos necesarios para realizarlos y, por otra, las características de “la conciencia estilística” que, determinada por una situación histórica concreta, actualiza las formas naturales, en términos de su poética particular y el propósito de su actividad artística. En pocas palabras, el modelo necesitaría dar cuenta de las relaciones entre el género, el texto, el autor y el contexto.

Evidentemente, estos últimos conceptos constituyen un marco proveniente de los estudios del discurso y es nuestro propósito emplearlos para solucionar el problema planteado. En ese sentido, en los siguientes apartados, nos encargaremos de mostrar las perspectivas que se emplearán para la elaboración del modelo (la perspectiva sociocomunicativa de Charaudeau y la fundada en la prácticas sociales de Carranza), así como las modificaciones que deben realizarse para su aplicación en la literatura, teniendo en cuenta la particularidad de esta actividad del lenguaje. El orden de la presentación será el siguiente: primero, traslado de lo no literario a lo literario; segundo, las dos perspectivas de los géneros discursivos; tercero, conjunción de las perspectivas y modificaciones consiguientes para su aplicación al terreno literario.

Los estudios del discurso: una mirada necesaria

Si bien los estudios del discurso (ED) y las perspectivas nombradas tienen por objeto el discurso no literario, insistimos en que pueden contribuir en el estudio de los géneros y del discurso literarios. En primera medida, las nociones que se han dado en los ED son perfectamente aplicables a la literatura. Así, por ejemplo, una concepción clásica es la de entender el discurso como todo aquello que “interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Van Dijk, 2010, p. 20). O también una más reciente, influenciada por el enfoque crítico de los estudios del discurso (el análisis crítico del discurso o ACD): “Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 15). Cualquiera de las dos aplica a la literatura: es tanto una forma que interpretamos mediante una emisión —en su caso, una forma de comunicación escrita—, como una acción que se lleva cabo mediante el uso de la lengua, dentro de un contexto específico, en una relación distante entre sus participantes.

Sin embargo, interesa destacar la manera en que, particularmente, dentro de los estudios del discurso, las reflexiones sobre los géneros discursivos contribuyen a la problemática de los géneros literarios, a pesar de que nuestros autores no las han creado para tal fin e, incluso, lo han declarado (es el caso de Charaudeau). Si aceptamos que la literatura es una práctica de discurso, también resulta innegable reconocer su marcada diferenciación respecto a otras prácticas no literarias. Un ejemplo

de estos desplazamientos es el comentario que hace Charaudeau (2012) con respeto a los aportes de la teoría literaria. Este autor propone separarse de esta tradición ya que sus criterios muchas veces resultan inoperantes cuando se aplican a los géneros discursivos. En ese mismo sentido, apunta:

En el fondo, en el ámbito de la poética, es siempre la singularidad del texto lo que se persigue, tanto por parte del escritor como del analista. El género literario no es más que una reconstrucción *a posteriori*, mientras que, en el ámbito no literario, el género es una necesidad primera, puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco (Charaudeau, 2012, p. 21).

Reconocemos que las ideas expuestas en esta breve cita concuerdan con nuestros propósitos, mas no completamente. Por una parte, acordamos en que la creación literaria lleva dentro de sí la pulsión de innovación y que las obras canónicas² constituyen algo singular e innovador. Sin embargo, esto no invalida la idea de que existan los géneros literarios, ni que estos sean construcciones previas a la producción literaria. Charaudeau (2012) reconoce precisamente que una de las enseñanzas que se puede extraer de la tradición literaria es que los géneros se entienden como “categorías que sirven de modelo o de contramodelo de producción y de lectura de los discursos” (p. 22), esto es, elementos previos y posteriores al texto literario.

En esta discusión, conviene recordar la hipótesis de que los géneros no son inmanentes a los textos (Carranza, 2012, idea que más adelante ampliaré), en tanto que estos son la realización concreta de las convenciones genéricas y no los géneros mismos. En la literatura, esto quiere decir que el texto literario constituye una construcción *a posteriori*, pues es un producto de las convenciones que tanto reproduce como transforma; el género, entonces, consistiría en estas convenciones que preceden al texto.³ Así, la forma clásica del soneto se encontraría como una posibilidad de escritura —convenciones— que un autor determinado puede actualizar en cualquier momento mediante un texto concreto. Este texto —si recordamos la propuesta de Carranza (2012) según la cual los hablantes pueden modificar y emplear a su voluntad las convenciones genéricas y, gracias a ello, son *agentes*— contendría

2 Hacemos referencia a las obras que se convierten en importantes debido a su posterior influencia sobre la obra de autores también posteriores. Como dice Bloom (2015), se trata de obras que poseen una extrañeza, “una forma de singularidad que o bien no puede ser asimilada o bien nos asimila de tal modo que dejamos de verla como extraña” (p. 13). Esta asimilación —que llevan a cabo los lectores y escritores futuros y se condensa en sus obras— posiciona a la obra predecesora en el canon (esto es, en “lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito” (Bloom, 2015, p. 27).

3 Estas convenciones como conocimiento del cómo hacer un texto se encuentran en los mismos textos que preceden a un autor. El género es una(s) convención(es) previa(s) que se adquieren con la lectura y que el lector sopesa.

dentro de sí las propiedades genéricas, pero también las propiedades que el autor en tanto hablante le haya agregado.

Ahora bien, sobre la idea de que los géneros no literarios permiten la construcción de los sujetos en tanto marcos podemos decir que no hay una diferencia radical respecto al proceder de los géneros literarios. Si los géneros no literarios construyen en sujeto al hablante, lo hacen de una manera simultánea al acto de proferir el discurso, pues con ello el hablante asume un rol, una identidad y unas particulares maneras de crear el discurso, de acuerdo con un determinado ámbito de práctica social (Charaudeau, 2012). Por el contrario, en los géneros literarios, el autor —hablante— no goza de esa construcción de sujeto simultánea al acto de decir: por una parte, la materialidad de la literatura (principalmente, el medio escrito) no lo permite y, de otra, el mismo proceder de la tradición literaria, tal como lo explicamos a través del concepto de “canon”, retarda esta construcción. Por su materialidad, el autor sólo puede ser reconocido en tanto tal, luego de haber producido el texto concreto y que éste haya sido difundido y leído; pero por su singularidad, el reconocimiento como autor —y autor canónico— sólo puede darse después de varios años cuando posteriores generaciones de autores demuestren su importancia. En otras palabras, los géneros literarios también constituyen marcos de elaboración del sujeto en donde éste es una construcción posterior al acto de decir.

En este punto, creemos que considerar la literatura como una práctica de lenguaje (discurso) y los géneros como construcciones tanto previas como posteriores, y considerarlos también como espacios para la construcción *a posteriori* del sujeto que los reconstruye, nos parecen argumentos suficientes para trabajar los géneros literarios desde las perspectivas de los estudios del discurso. Presentamos estas perspectivas a continuación.

La perspectiva sociocomunicativa

La noción de género que Charaudeau (2012) presenta desde esta perspectiva no se diferencia radicalmente de la que anteriormente diera Bajtín (1982), según la cual los géneros del discurso son un conjunto de enunciados de características determinadas, asociados con las “esferas de la actividad humana” (Bajtín, 1982). En ese horizonte, Charaudeau (2012) señala que ni las propiedades formales, ni las propiedades discursivas, ni las funciones del lenguaje son criterios válidos para caracterizar y estudiar los géneros discursivos, pues “no son más que rasgos *caracterizantes* que aportan a los textos propiedades *específicas* y no rasgos definitorios que les aportan propiedades *constitutivas*” (p. 28). Por ello, este autor prefiere abordar la cuestión del género:

Desde el otro lado de la lupa. Ya no se trata de partir de las configuraciones textuales ni de los procedimientos de puesta en escena del discurso, sino de hacerlo desde los

diferentes ámbitos de la práctica social que se instauran en una sociedad, para luego observar cómo las prácticas lingüísticas se vincula con ellos (p. 28).

Como vemos, a Charaudeau (2012) le interesa explicar la manera en que los ámbitos de práctica social determinan las características de las prácticas del lenguaje, tanto a un nivel discursivo como a un nivel formal; es decir, este autor entiende que cada ámbito “tiende a regular sus intercambios y, como consecuencia de ello, a instaurar regularidades discursivas” (p. 29). Por ello, Charaudeau (2012) propone abordar una teoría de la situación comunicativa como base para la elaboración de un modelo que permita la caracterización y el estudio de los géneros del discurso.

Dicha teoría entiende la situación como el ámbito de práctica social convertido en [...] ámbito de intercambio comunicacional [...] donde los actores sociales se constituyen en *instancias de comunicación*, alrededor de un *dispositivo* que determina su *identidad*, la (o las) *finalidad(es)* que se instauran entre ellas y el ámbito temático que constituye su basamento semántico (p. 31).

Cada una de estas propiedades (finalidad, identidad, ámbito temático y disposición material) determinan las propiedades, respectivamente, del discurso (modos de organización del discurso, modos enunciativos, modos de tematización y modos de semiologización). Charaudeau (2012) denomina estas instrucciones provenientes de la situación *instrucciones discursivas*, las cuales le dicen al hablante cómo hablar (p. 35). Una vez dictaminadas estas instrucciones, los diferentes niveles del discurso (modo de organización, modos enunciativos, etc.), determinan las características formales del discurso (léxico, gramática, fraseología); en este punto, el texto resulta una elaboración tanto social como individual (p. 38), lo que explica la diferenciación del texto respecto a otros textos construidos dentro del mismo género.

Sin embargo, la situación de comunicación no basta por sí sola para entender las propiedades de los géneros y sus derivaciones. Así, para responder a la pregunta por la distinción entre géneros discursivos y subgéneros discursivos, Charaudeau (2012) propone una estructuración de la situación de comunicación en dos niveles: uno, que trata de la situación global de comunicación (SGC), en la que se disponen —conceptualmente— los elementos que la integran; y dos, que trata de la situación específica de comunicación (SEC), en la que se disponen —materialmente— los elementos que integran la situación. Así, para este autor, a la SGC corresponderían los géneros (discursos políticos, discursos mediáticos) y a la SEC correspondería los subgéneros (noticia, debate, mitin, entre otros).

Nos interesa resaltar de esta perspectiva, primero, la importancia dada al anclaje social de las prácticas discursivas a través de una teoría de la situación de comunicación como elemento constitutivo de las prácticas; segundo, entender los géneros como una combinación de elementos situacionales, discursivos y formales

(Charaudeau, 2012, p. 38); y tercero, entender el discurso como una producción tanto social como individual. Este último elemento resulta primordial en la presente propuesta, entendiendo que nos interesa destacar la importancia de los géneros naturales y su relación con las manifestaciones históricas, asunto que más adelante desarrollaré.

La perspectiva fundada en las prácticas

Isolda Carranza (2012), por su parte, no plantea una teoría de la situación comunicativa como Charaudeau (2012), sino que, basándose en la sociología de la práctica y la corriente crítica del análisis del discurso, presenta los géneros como recursos sociales, marcos que permiten entender las prácticas discursivas. Para ella, el género no es algo inmanente al texto y “por lo tanto, no lo reduce a un tipo de texto, ni a esquemas, etapas o un componente del sistema lingüístico, sino que tiene en cuenta su asociación con un tipo de actividad” (Carranza, 2012, pp. 99-100). Así, su enfoque presta atención al aspecto accional del género y a los participantes, junto con “los acontecimientos en los que se inscriben los intercambios verbales” (Carranza, 2012, p. 100), de modo que cobran mayor importancia que otros aspectos considerados en el estudio de los géneros.

Carranza concibe a los hablantes como *agentes sociales* ya que son individuos que no están determinados totalmente por el sistema lingüístico y que, antes bien, tienen posibilidades de modificar la manera en que se produce el texto, obedeciendo o no las convenciones genéricas: “[Los hablantes y los receptores] hacen elecciones concernientes no sólo a qué género(s) seleccionar sino también qué rasgos del género usar y en qué grado estos deben ser puestos en primer plano” (Briggs, 1993, p. 62, citado en Carranza, 2012, p. 100). Carranza demuestra este hecho mediante los resultados de su investigación en los tribunales argentinos, donde constató que los hablantes, de acuerdo con su identidad, prestigio o autoridad, podrían introducir elementos en la elaboración textual que no son propios del género:

Algunos actores sociales individuales movilizan recursos de su repertorio discursivo, aprovechan el potencial en la configuración del género y producen texto con rasgos poco convencionales, que a la vez son interpretables como indicios de su posicionamiento y construcción identitaria (p. 110).

La flexibilidad de los géneros aparece como una propiedad destacable ya que son un marco que los *agentes sociales* pueden manipular. Los géneros no son normas restrictivas y rígidas, sino que pueden ser manipuladas por el hablante y pueden, por tanto, dar lugar a textos muy diversos, ceñidos a la norma o totalmente alejados de ella. Todo esto queda lúcidamente explicado en el proceso que Carranza (2012) denomina *entextualización*: esto es, “la articulación entre las convenciones genéricas

y la emergencia del texto a partir del contexto situacional, el cual incluye a los actores, sus acciones y los entornos sociales y espacio-temporales” (p. 109). De esta manera, para entender el modo en que se producen los textos, es preciso entenderlo no solo en relación con las convenciones genéricas, sino también en relación con los participantes y los diversos entornos en que interactúan.

De esta propuesta, destacamos, primero, el papel protagónico que tiene el *sujeto en posición de productor textual* —expresión utilizada por Carranza— para la elaboración del texto; segundo, entender el género como marco flexible, sujeto a las modificaciones del hablante de acuerdo con el entorno —clave si queremos relacionar las formas naturales con las formas históricas, en tanto que estas últimas son producto de la “manipulación” del autor—; tercero, el concepto de *entextualización* que sistematiza este proceso de relacionamiento, es decir, el proceso de elaboración del texto que tiene su punto de partida en las convenciones genéricas al texto concreto, proceso determinado por el *agente* y por el entorno social; por último, destacamos el concepto de *exigencias* que, si bien la autora lo nombra sólo para decir que “el género ‘alegato’ define exigencias específicas para el sujeto que ocupa la posición de productor textual” (Carranza, 2012, p. 113) y sin explicarlo a cabalidad, lo consideramos necesario y útil, como más adelante veremos, para entender el proceso de creación del discurso literario en relación con las convenciones genéricas.

Los géneros y el discurso literarios: las exigencias

Nuestra tarea es ahora entender la literatura como discurso para así señalar las gradaciones o niveles genéricos que vemos en esta práctica, señalando a su vez la correspondencia de estos niveles con las gradaciones de la situación de la comunicación literaria. Intentamos pues la comprensión del discurso literario para elaborar un modelo que permita la interrelación entre las formas naturales —géneros— y las formas históricas de la literatura —textos—. En este sentido, debemos examinar la literatura desde su matriz como práctica de discurso independiente, pasando por sus gradaciones genéricas naturales, hasta llegar a las manifestaciones concretas, es decir, el texto que los autores elaboran y que los lectores leen. Este proceso, como se verá, conlleva modificaciones para las perspectivas de los ED.

El problema del traslado

Al intentar aplicar la perspectiva sociocomunicativa de Charaudeau, particularmente en la identificación de la situación comunicativa, sus gradaciones y correspondencia con los géneros, nos encontramos con la siguiente dificultad: si intentamos asociar una situación global de comunicación de la literatura, encontramos que la literatura, como discurso literario, se entendería como un género en un nivel

conceptual general. Esto resulta inapropiado puesto que, como dijimos, los géneros son los que se han denominado “naturales” (recordemos los géneros poéticos, narrativos y teatrales) y no la literatura. De otra parte, si ubicáramos los géneros naturales en relación con una situación específica de comunicación, estos se categorizarían como subgéneros, dejando fuera del espectro las siguientes subdivisiones genéricas (en el género poesía, estas serían el soneto, la oda, el verso libre, etc.). Así pues, tenemos tres categorías —discurso literario, géneros literarios, subgéneros literarios— que no podemos ubicar en la estructuración que Charaudeau plantea de la situación de la comunicación.

Ante este problema, esta es la pregunta que formulamos: ¿deben las gradaciones genéricas del discurso literario ajustarse a la estructuración que Charaudeau propone de la situación comunicativa, o, por el contrario, dicha estructuración de la situación de comunicación no es adecuada a las gradaciones del discurso literario y es necesario, por tanto, una modificación? Nosotros preferimos esta segunda alternativa dado que hay más certeza sobre las categorías genéricas de la literatura —ya que la tradición las ha constatado según expusimos en el apartado sobre los géneros naturales e históricos— y son menos los indicios sobre una situación comunicativa. En tal sentido, corresponde examinar en qué nivel se encuentra la situación de comunicación que falta por relacionar de los tres niveles del discurso literario, al tiempo que se reconocen las propiedades de cada uno de estos niveles, formando un esquema de comprensión de los niveles más altos de abstracción del discurso literario hasta llegar a sus niveles de absoluta concreción.

Situación global de comunicación literaria: lo supragenérico

En el nivel más alto de abstracción, hemos ubicado el *discurso literario* como una categoría *supragenérica*, ya que agrupa producciones discursivas totalmente diferenciadas de otras formas que se consideran no literarias. Entenderla de esta manera nos permite agrupar los otros niveles de gradación genérica en la literatura: los géneros, los subgéneros y los textos. De esta manera, entenderíamos la situación global de comunicación como el ámbito de práctica literaria. La pregunta fundamental aquí y que, sin embargo, no podemos responder —bien porque no es el propósito, bien porque es una empresa difícil— es la siguiente: ¿qué podemos entender por discurso literario y qué lo caracteriza? O, en palabras de Jonathan Culler (2004), “¿existen rasgos compartidos por los poemas, las obras de teatro y las novelas que los distinguen de, pongamos por caso, las canciones, la transcripción de una conversación o las autobiografías?” (pp. 31-32).

Interesa subrayar las reflexiones que este autor apunta sobre el discurso literario. Si bien dice que se han adjudicado valores intrínsecos a la literatura, como que esta trae

a primer plano el lenguaje, lo integra, es ficción, es un objeto estético y de constante autorreflexión e intertextualidad, muchas de estas propiedades son ciertas de otras actividades del lenguaje y, muchas veces, lo que define lo literario no es solamente las propiedades de los discursos, sino también una mirada concreta que una cultura y tiempo determinados realiza sobre los textos. Por ello, “la ‘literariedad’ de la literatura podría residir en la tensión que genera la interacción entre el material lingüístico y lo que el lector, convencionalmente, espera que sea la literatura” (Culler, 2004, p. 48). No obstante, Culler propone las siguientes características para la literatura: su potencial para llamar la atención sobre el lenguaje, para producir reflexiones sobre el significado y para generar placer:

Pensar la literariedad, entonces, es mantener ante nosotros, como recursos para el análisis de esos discursos, ciertas prácticas que la literatura suscita: la suspensión de las exigencias de la inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen los significados y el placer (p. 55).

Una situación global de comunicación literaria, definiendo así la literatura, tendría como *objetivo* producir discursos que, acomodados a parámetros institucionales de definición de lo literario, según una época concreta, generan una reflexión sobre el significado, suspenden las exigencias de inteligibilidad inmediata, producen placer y, lo más importante, son discursos que tienden a la innovación porque también lo literario, la literatura, como dice Bloom (2015):

No es simplemente lenguaje; es también voluntad de figuración, el objetivo de la metáfora que Nietzsche una vez definió como el deseo de ser diferente, [...] ser distinto de las metáforas e imágenes de las obras contingentes que son el patrimonio de uno (p. 22).

De otra parte, una situación de comunicación semejante tendría como *participantes* un *autor*, en posición de sujeto productor de discurso y, segundo, un *público* constituido por otros autores, críticos literarios y otros autores. Asimismo, esta situación se daría en un *entorno social* determinado, en una locación concreta y en un *entorno artístico*, específicamente literario, que configura las convenciones literarias del momento. La importancia de estos dos últimos elementos en la configuración última del texto es decisiva, como se verá cuando hablemos de las exigencias genéricas y el proceso de entextualización.

Situación intermedia de comunicación literaria: instancia de elección genérica

En este nivel de la situación de la comunicación literaria que hemos llamado *intermedia*, se ubican lo que denomina la teoría como géneros naturales o géneros teóricos, actitudes básicas o esquemas de partida. Esta situación constituye la elección de una de

las tres grandes modalidades del discurso literario —poesía, narrativa y teatro, en tanto “estructuras [...] arquetípicas –y ‘naturales’– en el despliegue de las formas humanas de plasmación comunicativa de la realidad” (García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992, p. 59)— para llevar a término el objetivo propuesto en la situación global de la comunicación. A su vez, cada una de estas modalidades propone para el autor unas exigencias específicas, entendiendo que cada una de ellas es un despliegue que se diferencia de las otras.

En este nivel, por ejemplo, si un autor se decide por la modalidad expresiva “poesía lírica”, debe acogerse a las implicaciones de un género que tiene por *objeto* satisfacer la necesidad “de expresar lo que sentimos y contemplamos a nosotros mismos en la manifestación de nuestros sentimientos” (Hegel, 1871-20, citado en García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992 p. 151), pero también de ofrecer “lo que hay de más elevado y más profundo en las creencias, en la imaginación y en los conocimientos de un pueblo” (Hegel, 1871-20, citado en García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992 p. 151). Todos sus esfuerzos de lenguaje —elaboración de imagen y ritmo— deben encaminarse en este objetivo y, teniendo en cuenta al destinatario, al lector, deberá también lograr que este se sienta identificado en términos de empatía o simpatía (García-Berrío y Huerta-Calvo, 1992, p. 79).

Estos procedimientos de manera individual no son del todo independientes de los otros géneros literarios: las modalidades expresivas de la literatura pueden cruzarse y construir formas híbridas que dificultan la comprensión de los géneros como realidades aisladas. Este fenómeno queda representado por García-Berrío y Huerta-Calvo (1992) cuando se basan en el modelo propuesto por Eduard von Hartmann y Albert Guérard, en el que se hallan las diferentes posibilidades de hibridación:

- a) Lírica
 - a. Lírica-lírica
 - b. Lírica-narrativa
 - c. Lírica-teatro
 - d. Narrativa
- b) Narrativa-narrativa
 - a. Narrativa-lírica
 - b. Narrativa-teatro
- c) Teatro
 - a. Teatro-teatro
 - b. Teatro-lírica
 - c. Teatro-narrativa

Por consiguiente, los autores no sólo eligen en esta instancia qué modalidad expresiva optan, sino también si deciden o no hibridar las modalidades expresivas. Esta elección tendrá mayor materialidad en la elaboración o escogencia de alguna forma subgenérica para la producción del texto literario concreto, como veremos a continuación.

Situación específica de comunicación literaria: instancia de elección subgenérica

Para llegar al texto concreto, la producción del discurso literario se encuentra con una nueva subdivisión, que se materializa en la selección que el autor hace de alguna forma subgenérica. Estas formas, que acá entendemos como las diferentes maneras en que se ha realizado los géneros naturales a lo largo de la tradición literaria —sin llegar a ser formas históricas— constituyen el basamento más próximo a la creación, pues ni es texto ni es género, y contienen la mayor parte de información —instrucciones— sobre cómo elaborar el texto. Para el caso de la poesía lírica —siguiendo con el ejemplo—, los subgéneros lo constituirían el soneto, la oda, la elegía, el verso libre, el poema en prosa, entre otros, que pueden manifestar de un menor a un mayor grado de hibridación. Así, por ejemplo, el soneto constituiría una forma lírica-lírica, mientras que la balada lírica, una forma lírico-narrativa en la que se narra un suceso pero lo que importa en el texto es el tono sentimental que expresa.

Emergencia del texto o forma histórica: las exigencias genéricas

Una vez escogida la forma subgenérica, nos encontramos con el proceso de producción textual, que es una actividad en la que se articulan no solamente las convenciones de lenguaje presentes y aportadas por la tradición, sino aquellas que el autor en su proceso de creación aporta, a partir de su deseo de innovación. El texto resultante es producto de las convenciones de género, pero también es producto de su autor y una época, es una forma histórica. La aparición de este texto y su diferencia respecto a las formas anteriores no podemos explicarlas por sí solas, atendiendo únicamente al factor del deseo de innovación y las convenciones dadas por los subgéneros. Creo que se deben enumerar otros factores que determinan esa transformación: el entorno literario y el entorno social contemporáneos al acto de producir el discurso. Cada uno de estos factores no ejerce influencia directa sobre el texto, sino a través de las *exigencias de género o genéricas*. Veamos.

Si bien Carranza (2012) no desarrolla este concepto en su propuesta, sí aclara en qué consiste: cada género discursivo define exigencias para el agente en posición de sujeto productor textual, como un repertorio verbal adecuado a la situación referida, un control consciente de su discurso, entre otras exigencias. En el caso de la literatura, las exigencias pueden plantearse de manera distinta, atendiendo a sus

propiedades. Cada uno de los niveles en que se divide la producción literaria ofrece dificultades para el escritor. El nivel más abstracto, el de literatura, ofrece las exigencias más generales y que abarca cualquier producción dentro de ella: entre estas, destacamos las exigencias de conocimiento y de uso sobresaliente de una lengua y también las exigencias de innovación, lo que requiere a su vez un amplio conocimiento tanto de la literatura como de la diversas maneras en que en ella se haya usado una lengua.

En el nivel de los géneros naturales, las exigencias han quedado descritas en términos de lo que debe hacer el autor. En el caso de la lírica, por ejemplo, el autor debe ser capaz de crear situaciones que recreen un acto de habla concreto (hacer creer que alguien habla), hacer lo imposible (como hablarle al viento), traer a primer plano los aspectos formales del lenguaje, entre otros elementos. En el nivel de los subgéneros, que están más prontos a la producción textual, aparecen exigencias de tipo más concreto, definidas por la tradición literaria que le precede. Asimismo, al actualizar esta forma, aparecen las exigencias que median entre los subgéneros y el texto. Así, por ejemplo, un autor que decidiera realizar un soneto no sólo se le exige conocer las propiedades temático-formales de esta forma lírica, sino que debe, igualmente, según el *entorno artístico* —un movimiento literario, como el Modernismo, o una escuela, como el Culteranismo dentro del Barroquismo—, crear unas exigencias para sí que le permitan reactualizar el soneto, es decir, hacerlo de manera distinta.

Para nosotros, el *entorno social* figura dentro de los determinantes de las exigencias que el autor plantea, ya que, si bien la literatura puede considerarse un sistema aislado en términos del manejo del lenguaje, a un nivel formal-estilístico de representación del hombre, algunas determinantes sociales pueden afectar a nivel de contenido. Es el caso, por ejemplo, del Modernismo en Latinoamérica, en cuyo seno los poetas decidieron no hablar de los elementos de la realidad cotidiana —los intentos de modernización en Latinoamérica—, ya que esto era rechazado sistemáticamente por ellos. Sus temáticas y fines eran otros:

La difusa conciencia de desajuste y desencanto que impregna la visión del mundo de nuestro Modernismo literario, hace de la Belleza —así, con mayúscula—, la suprema si no la única finalidad del Arte —también con mayúscula—, y convierte a éste en una especie de bastión de defensa, oponiendo sus logros y posibilidades a la inanidad de lo real y cotidiano (Osorio, 1988, p. XII).

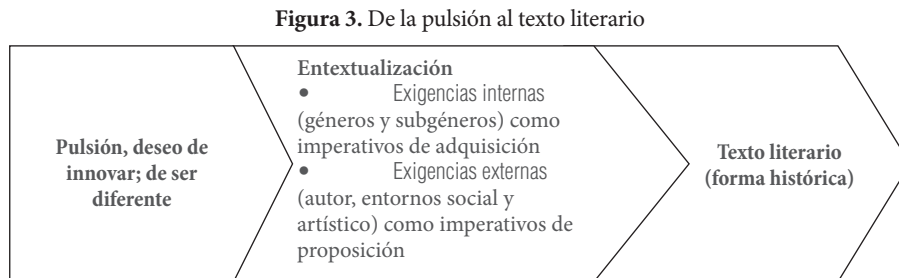
Por estas razones, consideramos que el entorno social y el artístico influyen en la obra y, por ello, los consideramos elementos importantes en la elaboración del modelo que aquí buscamos. En este modelo, estos factores se pueden explicar a través del concepto de *exigencias*, pero en un nivel más amplio de lo que ha planteado Carranza: ya no sólo

concentra las exigencias que un género intrínsecamente prescribe, sino que atiende a factores externos a este, como el entorno literario, el entorno social y el autor, con lo que se atiende a la idea de que cada texto es una formación tanto individual como social.

Ahora, ya que aprobamos la importancia de las exigencias como concepto clave, nos parece oportuna la distinción entre dos tipos de exigencias, ya que queremos que agrupe dos factores distintos: los internos y los externos. Hablamos de *exigencias internas* (EI) cuando nos referimos a los factores internos que entendemos como *imperativos de adquisición*, ya que el autor debe asumir la tradición literaria, particularmente del género y subgénero al cual aplica, a través de los textos concretos que lee y debe estar en capacidad de crear. En cambio, los factores externos, como el autor, el entorno artístico y social, podrían llamarse *imperativos de proposición* pues son los elementos en cierta manera nuevos y que aportan singularidad al texto. Estos factores los llamamos *exigencias externas* (EE).

Lo que estos conceptos finalmente permiten entender es el proceso de *entextualización* como proceso previo a, pero a la vez simultáneo de, la aparición del texto. Recordando la definición que dábamos arriba de la entextualización, según Carranza (2012), la literatura participaría de un proceso semejante salvo por la adición de otros factores. En la *entextualización literaria*, las convenciones genéricas son convenciones que atañen a los tres niveles de la gradación genérica del discurso literario, tanto global, intermedio y específico, y que se contienen en las exigencias internas, esto es, lo que se ha hecho en la literatura (los géneros y subgéneros), que el autor debe conocer y estar en capacidad de hacer. Por el contrario, las exigencias externas definen lo que el autor debe realizar para hacer de su obra algo diferente de acuerdo con sí mismo y los entornos que le determinan. En pocas palabras, la entextualización literaria es un proceso en el que se vinculan las convenciones literarias (exigencias internas) con la emergencia del texto concreto, que está vinculada con las exigencias externas de la producción literaria.

La figura 3 representa el proceso de escritura literaria atendiendo los elementos hasta aquí expuestos.



Fuente: elaboración propia.

Articulación de las formas naturales y las formas históricas

Con los elementos nombrados hasta aquí, creemos que son razones suficientes para entender que la articulación de las formas históricas con las naturales es una empresa posible desde la perspectiva planteada. En este modelo, ambas formas quedan articuladas en la medida en que los niveles supragenéricos, genéricos y subgenéricos se relacionan entre sí y determinan la producción de los textos literarios concretos, entendiendo que esos niveles del discurso literario consisten en las EI y que, a su vez, los textos literarios están determinados por factores externos —las EE—, los cuales hacen singular al texto y le permiten diferenciarse de las formas genéricas y de otros textos que han sido creados bajo las mismas EI. La tabla 1 sintetiza este proceso y todo lo propuesto en este apartado:

Tabla 1. La emergencia del discurso literario: de las gradaciones genéricas al texto

Situación	Nivel de género	Ejemplo
Situación comunicativa global	Supragenérico	Literario
Situación comunicativa intermedia	Genérico (formas teóricas)	Lírico, narrativo o teatral
Situación comunicativa específica	Subgenérico ³¹	Soneto, balada lírica, prosa lírica, verso libre, etc.
Entextualización		
Situación concreta	Materialización (texto concreto; forma histórica)	Soneto amoroso realizado por determinado autor en un lugar y en un tiempo determinados

Fuente: elaboración propia.

Una posible investigación

Como se ha querido demostrar, el modo particular en que estas perspectivas teóricas contribuyen al análisis de los géneros literarios radica en la capacidad de, por una parte, establecer los vínculos entre las formas históricas y las formas teóricas y, por otra, identificar la forma en que un autor logra transformaciones dentro de un género concreto. Considero que esto último es el primer paso para lograr la vinculación entre las formas que antes se considerarían antagónicas. Para ver el funcionamiento de esta perspectiva y operacionalizar sus categorías, en este último apartado, presentamos un breve análisis de un poema, con el fin de señalar las directrices de una investigación futura.

4 Debemos agregar que estas formas no son teóricas sino que son formas que, construidas en algún lugar de la historia de la literatura, aparecen como el repertorio del género mayor y es el elemento de constante transformación. Puede decirse que son propiedades tanto abstractas —extraídas de un conjunto de textos— como históricas.

El texto: ¿qué hizo el autor con lo que escribió?

Para empezar, veamos a continuación un poema de la célebre poeta rusa Ana Ajmátova (1914; Myers, 2001, p. 74):

Y por última vez nos vimos aquel día,
allí en el malecón de nuestras citas.
Las aguas en el Neva estaban altas
y la ciudad temía una riada.
Él hablaba del verano y de que
ser poeta una mujer es algo absurdo
¡En mi recuerdo se alzan la gran casa del Zar
y la fortaleza de Pedro y Pablo!
Porque el aire de ese día no era nuestro
nos llegó como un regalo de los dioses.
Y en aquella misma hora me entregaron
el postrero de los cánticos dementes.

Este poema, que aparece en los primeros años de creación de Ajmátova, hace parte de los textos que encantaron al público ruso por “su tono íntimo y su sencillez” (Myers, 2001, p. 71) y que le valieron, a su vez, la consideración de la crítica y de los poetas. Este efecto, en nuestro modelo, sólo puede explicarse resolviendo la pregunta sobre qué ha hecho la poeta en su texto para lograrlo, es decir, para crear un texto innovador. Ajustando la pregunta a los niveles de gradación genérica, quedaría de la siguiente manera: *¿qué hizo un autor determinado para crear un texto literario que se distanciara de la manera en que las generaciones literarias anteriores lo realizaban dentro de un género y, en este, dentro de un subgénero particular?*⁵

Esta pregunta nos redirige necesariamente a la categoría de las exigencias genéricas, tanto externas como internas, pues la pregunta solicita información, primero, sobre la tradición literaria —bien sea nacional o universal— en que aparece el poeta y su obra y, segundo, sobre las particularidades del poeta, su poética particular, el entorno artístico y social. En otras palabras, resolver ese primer interrogante sólo es posible resolviendo estas dos preguntas: 1) para las exigencias internas, ¿de qué manera eran realizados los textos literarios dentro de las convenciones genéricas y subgenéricas en que se inscribe determinado texto? y 2) para las exigencias externas, ¿cuál era el entorno social y artístico —si estos fueron determinantes— y la idea de literatura que tenía el autor? (A través de sus textos es posible llegar a ella).

5 Esta pregunta, aunque aquí replanteada, aparece en el artículo antes dicho que enviamos a la revista *Enunciación*.

Exigencias internas: las herramientas literarias que el autor adquirió

Para esta primera pregunta, debemos informarnos sobre el contexto que precedía la aparición del poema de Ajmátova, es decir, sobre las maneras en que se realizaba la poesía en la primera década del siglo XX ruso. Como señala Myers (2001), en el prólogo de *Poesía acmeísta rusa*, a principio de ese siglo el simbolismo ruso era la manera oficial en que se hacía la poesía y también una manera de concebir al poeta y su relación con el mundo. Para los simbolistas rusos, dice Myers, la realidad palpable era un conjunto de símbolos de la verdadera realidad, una realidad trascendental, ocultada por lo sensible. El poeta era el único que podía acceder a ese conocimiento “cósmico”, ya que “sus sentimientos tienen carácter cósmico, y es capaz de penetrar en la esencia de las cosas porque posee las fuentes del conocimiento intuitivo” (Myers, 2001, p. 13). Así, la poesía era un conocimiento también intuitivo y, a su vez, un intento por manifestar a través de sus símbolos esa realidad trascendental de carácter incognoscible. El poeta simbolista era, entonces, “señal de la conexión secreta de lo existente” (Ivánov, citado en Myers, 2001, p. 13) y, para manifestarlo en su poesía, expresaba sus sentimientos, por ínfimos que fueran, a través de la ambigüedad, lo irracional y lo místico, donde importaba más la sonoridad de las palabras que el sentido; de ese modo, en la aparente carencia de este, se podía descubrir la realidad incognoscible.⁶

Veamos un fragmento del poema “La desconocida” de Alexandr Blok (Myers, 2001, pp. 49-51), seguramente el poeta más sobresaliente de los simbolistas, donde se encuentran algunas de las características de esta corriente:

Cada noche, a la hora convenida
 (¿o acaso estoy soñando?),
 un núbil cuerpo en sedas apesado
 se desliza en la ventana turbia.
 Moviéndose despacio entre los ebrios,
 sin compañía alguna, siempre sola,
 respirando perfumes y neblinas
 ella se sienta junto a la ventana.
 Sus sedas rutilantes, tersas
 traen el aroma de leyenda antigua,
 y el sombrero de enlutadas plumas,
 y la estrecha mano ensortijada.
 Y encadenado por la extraña intimidad
 yo miro más allá del velo oscuro,

6 El análisis que más adelante realizamos se basa en la descripción que Diana Myers hace de los movimientos, en el prólogo de *Poesía acmeísta rusa*.

y vislumbro la encantada orilla,
la encantada lejanía veo.
Me han confiado algún misterio oscuro,
me han entregado un sol que me es ajeno,
y todos los meandros de mi alma
están transidos por el vino acerbo.
Y veo en mi mente cómo oscilan
unas plumas de avestruz caídas,
y cómo florecen unos ojos
azules y sin fondo en la lejana orilla.
Yace en mi alma un tesoro enterrado
¡del que solo yo tengo la llave!
¡Tenías tú razón, monstruo borracho!
Ahora ya lo sé: la verdad está en el vino.

El poema habla de un hombre que ve —sin saber si lo que ve es por efecto del alcohol o de los sueños— a una mujer que suele entrar en el sitio a la misma hora y que, al verla, cree comprender algo más allá de sus posibilidades: le “han confiado algún misterio oscuro”. La acción se desarrolla en las horas de la noche, en un entorno bohemio (“Y cada noche suele reflejarse / en mi vaso un único amigo”) que a su vez define al “yo” del poema, también bohemio, que gusta del vino. De él, podemos decir que tiene la capacidad de acceder a lo que existe “más allá del velo oscuro”, a “algún misterio oscuro”, mientras —o cuando— su alma se encuentra abatida por el vino. La mujer descrita, de otra parte, es un ser que parece no pertenecer al mundo terrenal y así lo confirman los adjetivos y algunas acciones referidos: “respirando perfumes y neblinas”, “sus sedas rutilantes, tersas / traen el aroma de leyenda antigua”, etc.

Cada uno de estos elementos descritos —que en modo alguno dicen algo sobre el valor estético del poema— constata algunas de las propiedades atribuidas a los simbolistas. Asimismo, para nuestra investigación, nos permiten afirmar que la mayoría de estos cambios se generan en diferentes niveles de la gradación genérica. Esto es, si bien dichas propiedades se han encontrado en un texto concreto, cada una de ellas afecta o al género o al subgénero. Así, las características del yo del poema, que en este caso se atribuye ser un hombre con la capacidad de acceder al conocimiento detrás de los símbolos, son propiedades que se ubican en el nivel del género lírico pues, independientemente de los subgéneros usados por este que se manifiestan en los textos a través del yo, debe mostrarse en cada uno de ellos como un ser con una capacidad “cósmica” y, a su vez, capaz de entregar ese conocimiento aunque sin decirlo (“Yace en mi alma un tesoro enterrado / ¡del que sólo yo tengo la llave!”).

En otras palabras, definir el yo y su objetivo —que más que comunicativo es estético— es definir el género lírico, pues también implica el objetivo de la poesía lírica,

como antes dijimos, y sus maneras de hacerse; es decir, afecta a los niveles siguientes de la gradación: los subgéneros y, finalmente, el texto. Por el contrario, las otras propiedades —como la definición del objeto de deseo— aplican al nivel subgenérico, pues define todas las formas que se emplean para la temática amorosa o erótica. De otra parte, propiedades como la descripción de espacios y tiempos propicios al encanto, a la ebriedad, a la somnolencia o a la ensoñación resultan difíciles de clasificar. Estos, al porvenir de la definición de poesía que da el poeta, se inscriben en el texto y pueden aparecer en distintas formas subgenéricas: los adjetivos relacionados con lo onírico, el encantamiento, la ebriedad son propiedades que recorren todos los subgéneros —sin atrevernos a afirmar que le pertenecen— y podemos verificarlas en los textos. De cualquier manera, esta no es del todo negativa como veremos cuando analicemos el nivel de exigencias externas junto con el texto concreto de Anna Ajmátova.

Exigencias externas: los elementos que integra el autor y su entorno

El poema de Anna Ajmátova presenta sutiles diferencias respecto al de Blok, en lo referente a los elementos que anteriormente analizamos: el yo del poema, los entornos o las atmósferas que se recrean, la descripción del objeto amoroso y las acciones y adjetivaciones empleadas. Este poema evoca el último encuentro de dos personas, probablemente amantes; encuentro del que la poeta intuye una última inspiración poética, “el postrero de los cánticos dementes”. A diferencia del poema de Blok, el yo de este poema aparece en muy pocas ocasiones (solo en “En mi recuerdo...” y “me entregaron...”) y se adjudican —mas no realiza— dos acciones terrenales: recuerda y canta. Del yo, no encontramos la conjugación en la primera persona del singular, mientras que sí abundan en la tercera persona del singular y en la primera persona del plural. El yo, en suma, que se limita a aparecer en forma de pronombre reflexivo en función de objeto indirecto y también como pronombre posesivo no resulta relevante en el poema. Por otra parte, el objeto amoroso —que en realidad no sabemos si es un objeto amoroso; sólo sabemos que es un personaje del recuerdo— no es descrito sino con sus acciones, que son también mundanas: “Él hablaba del verano y de que / ser poeta una mujer es algo absurdo”. Las acciones descritas suceden un día cualquiera, no sabemos si de noche, tarde o mañana, y el lugar en que se realizan se presenta con adjetivos que pretenden anotar de manera concisa sus propiedades: “Las aguas del Neva estaban altas” y “En mi recuerdo se alzan la gran casa del Zar / y la fortaleza de Pedro y Pablo”.

Estas propiedades del poema no son capricho ni simple diferenciación por el hecho de haber sido este creado por un individuo diferente; la individualidad se define por la poética y el entorno social-artístico. En primer lugar, Ana Ajmátova define en uno

de sus poemas⁷ su actividad creadora como producto del desasosiego; esto es, que la tranquilidad le hubiera significado la incapacidad de crear: esto parece explicarnos la posible demencia de los últimos cánticos que le fueron entregados. Asimismo, en otro de sus poemas, “Los secretos del oficio”, encontramos la mundanidad que sirve de inspiración: “si supierais la basura / de la que los versos crecen, sin saber de vergüenza” (Myers, 2001, p. 74). Por otra parte, Ajmátova hizo parte de la generación de poetas posterior a la de los simbolistas y, a su vez, perteneció al grupo de los Acmeístas⁸ quienes se oponían explícitamente a aquellos. Estos, al contrario de los simbolistas, volcaron su atención sobre lo concreto, a lo que se puede acceder mediante la experiencia humana en cualquiera de sus formas: feas o bellas. Ellos creían que lo incognoscible que pretendían los simbolistas era, precisamente, incognoscible. La poesía, entonces, decía preocuparse por los elementos concretos de la vida cotidiana. Por ello, como afirma Myers (2001), “la personalidad del poeta se [hizo] más ‘prosaica’, más humana, y su entorno se [hizo] concreto y terreno, donde cualquiera [podía] reconocerse. El poeta [era] sólo un observador más sagaz y [percibía] aquellos rasgos que otros [podían] dejar escapar” (p. 25).

Estas propiedades, que —al igual que las propiedades de los simbolistas antes descritas— pertenecen al nivel de género (lírica), afectan la factura del texto y pueden determinar los niveles subgenéricos. Entre estas propiedades, destaca la concreción tanto de las descripciones como de los lugares y las atmósferas seleccionados para los poemas, con lo que se cumple con el propósito de los acmeístas de lograr claridad y sencillez en sus textos. Sin embargo, esta afectación resulta en el nivel genérico y no pueden entenderse estas propiedades como elementos constitutivos de alguna forma subgenérica (soneto amoroso, verso libre, prosa poética, etc.); en otras palabras, estas propiedades —vistas en el poema de Ajmátova— aparecen justamente en el

7 Se trata de un poema escrito por Ana Ajmátova en 1915, tomado del libro titulado *Algo acerca de mí* (Ajmátova, 2009), breve compilación de sus poemas y prosas:

*¿Para qué te finges viento,
piedra, pájaro?
¿Para qué me sonríes desde el cielo
como un relámpago inesperado?*

*¡No me atormentes más, no me toques!
Déjame ir hacia las sabias preocupaciones,
El fuego ebrio deambula
por ciénagas grises y secas*

*Y la musa con pañuelo raído
canta larga y melancólicamente.
En la tristeza severa y joven
está su fuerza milagrosa.*

8 Grupo que inicia en 1911 con el surgimiento del Taller de los Poetas, dirigido por el poeta acmeísta Nicolai Gumilev.

texto concreto y son reflejo de unas propiedades genéricas, definidas por una poética concreta, de una corriente literaria también concreta.

Así pues, al problema que señalábamos arriba sobre la dificultad de ubicar estas propiedades en los niveles de subgénero, podemos responder que obedecen no a un problema de la investigación en la categorización, sino a las características mismas del cambio concreto que observamos en la manera de hacer la poesía entre estos dos grupos: el simbolista y el acmeísta. Es decir, no ubicamos dichas propiedades en el nivel subgenérico porque la diferenciación entre estos dos grupos no radica en la renovación de formas o subgéneros poéticos, sino en una nueva visión del género literario lírico, del objetivo de la lírica y de lo que debe hacer el poeta. Esto es así porque si los futuristas hicieron contra los simbolistas “una rebelión de medios contra medios, el acmeísmo fue una rebelión de esencia contra esencia” (Myers, 2001, p. 11).

Del texto al género: las transformaciones y lo empírico

En este punto, podemos hacer algunas notaciones sobre lo expuesto. La primera de ellas confirma la idea de Charaudeau (2012) según la cual el estudio de los géneros es una investigación de tipo inductivo, diferente al estudio de las tipologías, que es deductivo. Como hemos visto, las propiedades que hemos ubicado en un nivel genérico sólo las hemos encontrado en los textos, esto es, a partir del análisis de las formas histórico-empíricas de la lírica (aclaramos, sin embargo, que estas deducciones en ocasiones son más sencillas cuando hay programáticas explícitas, como los manifiestos). Dicho esto, estamos aceptando la relación directa de las formas históricas con las formas teóricas, de las cuales las últimas no resultan del todo abstractas, porque lo empírico incide sobre ellas, como es el caso de las corrientes que definen al género mismo (los simbolistas y los acmeístas, en nuestro análisis).

De otra parte, en una investigación sobre la transformación de un género o un subgénero (que en el caso de los acmeístas se trató de una actualización de género), observamos que las unidades y los niveles de análisis para el estudio de un texto varían según lo que un determinado autor o movimiento haya determinado como elemento de cambio. Así, en el caso de los acmeístas, recurrimos a la descripción de los modos enunciativos, específicamente, a la construcción del yo de los poemas. Del mismo modo, observamos la adjetivación de los espacios y elementos que lo habitan y, concretamente, la pertenencia de dichos adjetivos a un campo semántico: lo onírico, lo místico, etc. El análisis hecho, en suma, nos permite anotar que los cambios pueden ser, o bien en todos, o bien en varios, o bien en unos pocos niveles. Sólo una investigación cabal y pormenorizada mostraría esa infinidad de posibilidades.

Una segunda notación es acerca de la operabilidad de los conceptos de entextualización y de exigencias genéricas tomados de la propuesta de Carranza (2012). Para el caso del poema de Ana Ajmátova, veo que la entextualización ha sido un proceso de vinculación de las convenciones de género —la forma en que lo realizaba la corriente poética precedente— con la emergencia de su propio texto. A su vez, esta vinculación se vio influenciada por el contexto artístico de la autora (acmeísmo) y de su poética particular. Por otro lado, las convenciones genéricas se han explicado bajo el concepto de exigencias genéricas internas —en tanto que pertenecen a la tradición literaria—; mientras que el contexto y la poética particular (la autora) mediante el concepto de exigencias genéricas externas —en tanto elementos constitutivos del hacer del poeta que, estando fuera de la tradición, podrán pertenecer a esta en el futuro como nuevas convenciones genéricas⁹.

Apuntes finales

En este capítulo, he querido mostrar cómo los estudios del discurso pueden analizar el discurso literario y sus géneros. Hemos visto que estos estudios lo hacen en el plano de las transformaciones de los géneros. Con esto, a su vez, hemos logrado, como lo habían propuesto García-Berrío y Huerta-Calvo (1992), un estudio que tuviera en cuenta las formas teóricas y las formas históricas de la literatura. En este recorrido, los conceptos del análisis del discurso han sido aplicados al discurso literario, en los que estos debieron también someterse a transformación, aunque también hubo conceptos que permanecieron intactos, dando resultados dignos de consideración (tal es el caso de la entextualización).

Asimismo, quiero resaltar que esta aproximación al discurso literario —que si bien no es cabal ya que me he aproximado solo a una de las tres grandes maneras de hacerse la literatura—. Creemos que las categorías como entextualización y las exigencias genéricas permiten entender el proceso de producción del discurso literario dentro de un género cualquiera y la transformación de este mediante la concreción del mismo en un texto. En una investigación sobre otros géneros, la diferencia estribará en los elementos por analizar, los cuales variarían de acuerdo con el género en cuestión y, como también concluimos, de acuerdo con la pertinencia de ciertos rasgos del texto según el momento concreto en que se produzca. A manera de un breve ejemplo, al analizar la novela o los géneros narrativos, no nos preocupará tanto el modo enunciativo, sino las maneras, pongamos por caso, de manipular la estructura narrativa, la temporalidad, la construcción de personajes, entre otros elementos.

⁹ Con estas convenciones hacemos referencia a las propiedades descritas de los textos que, como dijimos, pueden variar.

Creo, finalmente, que una investigación a partir de esta perspectiva podría contribuir, más que a definir los géneros, a resaltar las características de los textos que resultan pertinentes para explicar el distanciamiento de estos respecto a la forma previa de cómo hacerlos y, al mismo tiempo, explicar en qué medida un autor contribuye en su renovación mediante un texto concreto. Asimismo, nos permitiría dar cuenta —de la misma manera aproximativa que lo he logrado en este trabajo— de las relaciones de interdependencia que existe entre el texto, el género, el autor y el contexto.

Subgénero discursivo mediático: el discurso del defensor del televidente. Análisis desde el estudio de los géneros discursivos

Víctor Alfonso Barragán Escarpeta*

Introducción

El defensor del televidente es un tipo de programa televisivo cuya realización por parte de los canales, tanto nacionales como regionales, obedece a unos compromisos jurídicos que les obliga a cumplir la ley colombiana. Dichos compromisos buscan recoger y hacer pública las posiciones del televidente respecto al contenido de la programación que ofrecen los canales. En el siguiente capítulo, pretendo realizar un ejercicio teórico-empírico con la finalidad de observar cómo funcionan estos programas, la práctica discursiva que realizan, así como la interacción comunicativa entre sus participantes (el defensor y el televidente), pero partiendo de una descripción con categorías que ofrece el estudio de los géneros discursivos. Para identificar esta relación, nos apoyaremos en instrumentos de recolección y análisis de *corpus* reales, como imágenes, transcripciones y demás cosas que registran la situación comunicativa propia de esta práctica cotidiana, los cuales, por supuesto, serán explicados más adelante.

Mi investigación toma en cuenta las siguientes consignas: primero, considero que este tipo de programas, a pesar de hacer pública mínimamente la opinión del televidente, pretenden no solo cumplir con una exigencia jurídica, sino también configurar una imagen reflexiva y positiva de las instituciones mediáticas tecnológicas; segundo, mediante el uso de categorías discursivas generadas a partir del estudio y reflexión de los géneros, es posible identificar la participación de los televidentes en la organización de la programación televisiva, así como el grado de efectividad en la

* Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana e integrante del semillero de investigación Hermeneia. Correo electrónico: vabarragane@correo.udistrital.edu.co

intervención del televidente; tercero, el estudio de los géneros permite la reflexión de aspectos discursivos, sociales, mediáticos y pedagógicos de las prácticas cotidianas.

Los principales planteamientos teóricos que aquí recogemos y de los cuales tomamos las categorías pretenden resaltar los estudios más recientes sobre los géneros y se organizarán de acuerdo con unos objetivos específicos. Así, se toma el planteamiento de la *situación comunicativa* de Charaudeau (2012) para definir el género discursivo mediático y el *subgénero* del discurso del defensor del televidente, al igual que la interacción entre los participantes; por otro lado, hacemos uso de los postulados de la doctora Isolda Carranza (2012) acerca de la categoría *agente* para identificar la relación entre el sujeto discursivo y el género, al igual que la relación entre subgéneros de diferentes ámbitos sociales.

Los medios de comunicación y el discurso televisivo

¿Qué es la televisión?

La televisión, según Zerillo, Val y Moriena (2012), es un tipo de medio de comunicación masiva, cuyos elementos estructuran el conocimiento de las personas y, en consecuencia, su concepción general del mundo. Los autores conciben la producción discursiva televisiva como una práctica social en la que un emisor envía un mensaje por un canal a un receptor, utilizando un código dado por el contexto de programación. A su vez, afirman que, por la imagen institucional que tiene socialmente la televisión: “Podemos pensar que el individuo se sumerge en las imágenes que provienen de la televisión, como imágenes de la realidad” (Zerillo et al., 2012, p. 37), es decir, que estas imágenes conforman una realidad que construye la sociedad y sus imaginarios. Por ende, para estos autores, la TV contribuye a proporcionar marcos de experiencias en el televidente que, según Guidens (1982, citado por Zerillo et al., 2012), ordenan la experiencia del mundo y los modos en los que el individuo interpreta.

Considerando el fuerte componente simbólico que involucran los medios, tengamos en cuenta que la televisión es inicialmente un soporte mediático, entendiendo que el soporte se define como aquel que cumple la función de dispositivo mediante el cual se manifiesta el texto y, por ende, el género, ya que “el texto es la materia significante en que el género se enviste” (Zerillo et al., 2012, p. 12). Entonces, entendemos que un texto no es un género discursivo, pero sí hace parte constitutiva del mismo, ya que en el texto se manifiesta y se define el género, y para cualquier análisis de este tipo, el análisis de los rasgos distintivos de los géneros solo puede ser observado en el texto. Así, *texto y género se presentan simultáneamente*.

Estos autores indican que la televisión considerada en su conjunto contiene unidades de comunicación dotadas de cierta autonomía, donde, remitiéndose a Orza (2001), plantean la existencia de un ente productor que elabora un texto a partir de unos objetivos y un lenguaje audiovisual, dirigido a determinadas audiencias. Entonces, estas unidades de comunicación:

Son los programas, la programación por franjas horarias, toda la programación de una cadena de TV. De esta manera la programación televisiva es un sistema de discursos y está determinada por unos perfiles generales de contenidos, estilos, estructuras internas y formas de funcionamiento comunicativo (Zerillo et al., 2012, p. 43).

Desde este punto, el programa del defensor del televidente viene a ser una unidad de comunicación menor del discurso televisivo cuya autonomía para establecer sus sistemas discursivos y sus formas de funcionamiento parte de temas controvertidos de discusión con el televidente. Igualmente, al pertenecer a una cadena de programas de un canal, contiene una franja espacio-temporal determinada; en este caso, todos los programas del defensor escogidos para el desarrollo de la presente investigación se transmiten los días sábados:

- En la mañana, de 7:00 a. m. a 7:30 a. m.: *Doble vía* (canal Caracol)
- En la tarde, de 3:30 p. m. a 4:00 p. m.: *La cápsula de la justicia* (canal Citytv)

La problemática de los géneros discursivos y la búsqueda de un método de clasificación

La discusión acerca de los géneros discursivos tiene una línea histórica amplia que siempre apunta a reconocer una búsqueda de métodos que permitan una clasificación tipológica de los diferentes discursos que integran la *praxis* humana. De esta manera, encontramos clasificaciones iniciales como aquellas planteadas en la Antigüedad: por un lado, los *géneros literarios*, que comprendía a los géneros “mayores” como el lírico-poético, el épico-narrativo y el dramático-teatral (Calsamiglia y Tusón, 2002), cuya clasificación no basta para establecer una taxonomía general, ya que se enmarcan en el ámbito literario, excluyendo aquellos pertenecientes a otros campos de la *praxis*. Al respecto, Charaudeau (2012) afirma que:

En el ámbito de la poética, es siempre la singularidad del texto lo que se persigue, tanto por parte del escritor como del analista. El género literario no es más que una reconstrucción a posteriori, mientras que, en el ámbito no literario, el género es una necesidad primaria puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco (p. 21).

De esta manera, los criterios literarios por el mismo hecho de su especificidad no son suficientes para una clasificación de los diferentes géneros.

Continuando con el contexto de la Antigüedad, encontramos los *géneros retóricos* que comprenden el judicial, el político y el epidíctico. Aunque la clasificación aún es muy específica, se rescatan dos aspectos:

En este campo ya se ha prestado mayor atención a la naturaleza verbal de los géneros en cuanto enunciados, a tales momentos como, por ejemplo, la actitud con respecto al oyente y su influencia en el enunciado, a la conclusión verbal específica del enunciado (Bajtín, 1989, p. 246).

De esta manera, se resalta la intención del hablante a la hora de componer un enunciado en una determinada interacción. El otro aspecto se refiere a la consideración de los ámbitos de la vida institucional de los discursos. Según Calsamiglia y Tusón (2002), esto genera unas consideraciones metodológicas importantes: “Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito, y en consecuencia, las formas verbales y no verbales propias o adecuadas para cada caso” (p. 253).

Ante la especificidad de estas clasificaciones, durante gran parte del siglo XX se ha estudiado en auge el tema de los géneros, inicialmente desde la perspectiva de la Lingüística general que involucra a los estructuralistas, los behavioristas y los seguidores de Vossleer, que, como rescata Bajtín (1989), en la poca atención hacia la consideración del enunciado, solo se han limitado a lo específico del habla cotidiana. Por lo mismo, este autor conceptualiza ampliamente el género:

En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composiciones y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (p. 249).

Aquí el género es tomado como unos tipos de enunciados relativamente prototípicos (debido al gran papel que ocupa el hablante en el cambio y uso de los géneros), compuestos por una estructura, estilos y temas determinados, cuya función y uso están ligados directamente tanto con las condiciones específicas de la esfera social¹ de la *praxis* humana a la que pertenecen, como a las condiciones de los participantes. Además, la gran variabilidad de géneros discursivos se determina por la diversidad de las condiciones de la *praxis* entre los que se encuentran “la situación discursiva, la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación” (pp. 265-266).

1 Calderón (2003) resume que la esfera social o esferas de comunicación discursiva para Bajtín consisten en aquellas que se producen a partir de contextos y prácticas sociales que determinan el espacio de construcción semiótico-social de lo verbal, los roles, los participantes y su interacción.

Por lo tanto, es válido considerarlos como “correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (Bajtín, 1989, p. 251).

A partir de esta consigna, Bajtín realiza una clasificación de los géneros: los géneros discursivos primarios (o simples) y secundarios (o complejos). Los primeros obedecen a lo cotidiano y a la comunicación inmediata, tales como el diálogo coloquial. Por el contrario, a los segundos les corresponde un carácter ideológico; pertenecen a una comunicación más desarrollada y organizada, es decir, más institucionalizada.

Según Calderón (2003), para esta clasificación, Bajtín considera unos criterios metodológicos específicos como la *esfera social*, los *participantes* y sus *relaciones*, el *momento de interacción* y las *condiciones del enunciado*: “Esta clasificación obedece a tres criterios: (i) el nivel de relación que tienen los interlocutores con el contexto: inmediato o mediato; (ii) el nivel de elaboración discursiva de los interlocutores; (iii) las condiciones sociales, temáticas y discursivas de la esfera (Calderón, 2003, p. 47).

A pesar de los grandes aportes e importantes aclaraciones, la tipificación de la teoría bajtiniana es débil, puesto que los criterios de delimitación no son lo suficientemente específicos sino más bien amplios, lo que ocasiona, en consecuencia, una débil delimitación entre los diferentes géneros. Por ello, expone Charaudeau (2012): “Pese a que el principio de distinción que propone Bakhtine (1984) entre textos dialógicos primarios, simples, y textos monológicos secundarios, complejos, podría tenerse en cuenta para determinar las categorías de género, estas funciones son aún muy amplias y poco distintivas” (p. 26).

Por supuesto, en ningún momento negamos la importancia de esta teoría, pero ante las necesidades de nuestra investigación se hace necesario un método mucho más específico que el bajtiniano. Por lo mismo, adoptamos la consigna conceptual y metodológica establecida en la propuesta de situación comunicativa de Patrick Charaudeau.

La situación comunicativa

Charaudeau (2012), partiendo de varios postulados bajtinianos y reformulando otros, expone el método de la situación comunicativa que se caracteriza por identificar tres niveles de análisis en la formación y definición de un género discursivo: el nivel situacional, el nivel de las *propiedades discursivas* (modos de organización del discurso, modos de tematización, modos de semiologización) y el nivel formal (léxico, sintaxis, materialidad de la interacción, propiedades textuales y paratextuales). De esta manera, al considerar Charaudeau, el lenguaje en su uso social y en interacción identifica el nivel situacional como el punto de partida de la caracterización. A su vez, para este nivel, rescata tres importantes categorías: el ámbito de práctica social, la situación global de comunicación y, finalmente, la situación específica de comunicación.

Inicialmente, el ámbito de la práctica social. Aunque la preocupación por el ámbito de la práctica social como consideración fundamental para comprender los géneros se remonta desde Bajtín, quien enfatizaba en que “una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros” (Bajtín, 1989, p. 249). Charaudeau (2012) toma el ámbito de práctica social como punto de partida inicial para el proceso de comprensión del género que, efectivamente, en parte, condiciona sus cualidades, es decir, según el autor, instaura ciertas regularidades discursivas y del comportamiento comunicativo, al ser puntos de referencia para el hablante que le permitan la interacción verbal, pero aun así, esta categoría no es suficiente para caracterizar el género. Por lo tanto, el nivel situacional también lo constituyen la categoría de *situación global de comunicación* (SGC) y la *situación específica de comunicación* (SEC) que terminan por estructurar el ámbito de práctica social.

Charaudeau (2012) denomina la SGC como aquella que se realiza a través de dispositivos conceptuales que se encuentran en la comunicación o ámbito de interacción comunicacional. En esta categoría ocurre que “los actores sociales se constituyen en instancias de comunicación, alrededor de un dispositivo que determina su identidad, la (o las) finalidad (es) que se instaura entre ellas y el ámbito temático que constituye su basamento semántico” (p. 31).

Es en esta categoría donde es posible determinar el género discursivo al que pertenece el ámbito de la práctica social. Por otro lado, considerado como el lugar de los dispositivos materiales de la comunicación, la SEC es aquella en la que se logra conocer con exactitud:

Los interlocutores con una identidad social y roles comunicacionales bien precisos. Así mismo la finalidad del intercambio se encuentra precisada en función de las circunstancias materiales concretas en las que el mismo se realiza [...] concierne tanto a la materialidad del sistema semiológico (gráfico, fonético, icónico, visual, gestual, etc.), como a la situación de intercambio (monolocutiva o interlocutiva) y también a la del soporte de transmisión (Charaudeau, 2012, p. 32).

De esta manera, observamos cómo en la situación comunicativa es posible identificar diferentes elementos que participan en el momento de la interacción. Igualmente, la interacción entre SGC y la SEC, donde la primera se concreta o se materializa en las especificidades de la segunda, logra definir el anclaje social de un género particular.

También, a partir de estas categorías, es probable delimitar qué es un género y dónde se encuentra (en este caso, es en la SGC) e igualmente definir qué es un subgénero y dónde se encuentra (en este caso, es en la SEC). A partir de este método, Charaudeau (2012) replantea la concepción de género —aunque muy acorde con el planteamiento bajtiniano— en el sentido que lo define como aquel que une un ejercicio de lenguaje e

instituye unas formas de interacción de acuerdo con una situación comunicativa determinada y así mismo plantea la definición de subgénero refiriéndose a aquellos que “se constituyen por características propias de cada situación específica; las mismas [las características] conforman entonces distintos tipos de variantes en el interior de una misma situación global (*dentro del mismo ámbito de práctica social*)” (p. 34; cursivas fuera del original).

Interacción entre géneros y el sujeto agente

Carranza (2012) sustenta, al fijarse en los géneros como marcos flexibles de posibilidades y restricciones sociodiscursivas, que en nuestras diferentes actividades sociales no utilizamos necesariamente un solo género, sino todo lo contrario, realizamos un ejercicio constante de posibilidades combinatorias entre aspectos de diferentes géneros. De esta manera, surgen múltiples formas de combinación. Según la autora, “contamos con abundante evidencia acerca de las formas de combinación de géneros, ya sea por incrustación ya sea por alternancia a modo de contrapunto, y acerca de las formas de hibridación de géneros en fusiones que generan configuraciones nuevas” (pp. 102-103).

A manera explicativa y breve, la *incrustación* acontece cuando un género toma elementos del otro para concretar una intención o, también, cuando un género amplio incorpora en menor grado otro género. Por otra parte, la *alternancia* se genera cuando se toman dos géneros que en ejercicio se ven delimitados y el sujeto alterna entre uno y otro para configurar su discurso; finalmente, la *hibridación* se presenta cuando dos géneros se funden en uno solo y no es posible delimitarlos.

Este ejercicio flexible de la estructura de los géneros solo puede ser concebido entendiendo los interlocutores como *sujetos agentes*: según Carranza (2012), es *sujeto* en cuanto participe social condicionado por la posición social, que también depende de la situación para articular su discurso; y *agente*, porque el interlocutor tiene múltiples posibilidades como elegir el género, utilizar algunos elementos en menor o mayor grado, de acuerdo con sus necesidades, etc.

En consecuencia, la visión que brinda Carranza en relación con el rol del participante como sujeto agente permite comprender que la responsabilidad de que los géneros cambien, se modifiquen y desaparezcan con el tiempo corresponde al ejercicio de los participantes y de las condiciones sociales. Esta mirada que retoma el postulado bajtiniano de la responsabilidad de los interlocutores es ampliada con la visión del género como marco flexible, categoría fundamental para comprender cómo se modifican constantemente los géneros.

Metodología

Inicialmente, la investigación integra datos de carácter cualitativos, ya que parto del método del *análisis del discurso en interacción*, desde la perspectiva de Kerbrat-Orechionni (1986), quien rescata con su modelo comunicativo que existen, en la producción y decodificación de mensajes entre interlocutores, competencias y restricciones de orden sociocultural, cognoscitivo y pragmático que condicionan el lenguaje en práctica y el desempeño del sujeto discursivo en interacción. Este esquema permite considerar el ejercicio discursivo-subjetivo del sujeto, así como la importancia de la influencia de la situación comunicativa.

A partir de lo anterior, establecemos el siguiente esquema metodológico. En primer lugar, los *participantes* que integran esta interacción y próximos a ser examinados: por un lado, aquellos que pertenecen al desarrollo del programa de TV, como los presentadores, quienes ejercen en últimas el papel de defensores y dinamizan el discurso mediático; y por otro lado, las audiencias o televidentes, que actúan como agentes partícipes al utilizar diferentes medios para establecer la comunicación y exponer su opinión.

También se encuentran los instrumentos por emplear que, en este caso, lo conforman principalmente las transcripciones de unas grabaciones de los diferentes programas (tomadas de la *web*) de un canal nacional y de otro regional, realizadas entre marzo y abril del presente año. El conjunto de transcripciones que se encuentran en el apartado de anexos del presente libro son:

- Transcripción (#1): emisión día 18 de agosto (2015), canal Caracol (canal nacional): páginas 137 a 145.
- Transcripción (#2): emisión día 2 de julio (2014), canal Citytv (canal regional): páginas 145 a 151.
- Transcripción (#3): emisión del día 6 de noviembre (2014), canal Citytv (canal regional): página 96.

Estas transcripciones parten de la primera propuesta del tratamiento de los datos planteada por Calsamiglia y Tusón (2002), cuyos códigos de transcripción los prioriza la gestión de turnos. Sin embargo, para nuestro análisis, se modifica brevemente el esquema al integrar y excluir otros elementos como: el uso de comillas (“ ”) para señalar las lecturas de las cartas pertenecientes a los televidentes y la exclusión de la transcripción de videos transmitidos durante la emisión.

Otro instrumento se centra en un conjunto de imágenes que evidencia los soportes de comunicación en interacción y otras imágenes guía recopiladas igualmente durante el 2016.

Asimismo, nos apoyamos en las categorías tomadas del plano teórico, principalmente de los elementos pertenecientes a la situación comunicativa, como: ámbito de práctica social, *situación global y específica de la comunicación*, *nivel de las propiedades discursivas* y *nivel formal*. Estas categorías del planteamiento de Charaudeau (2012) permitirán un modelo de análisis para la caracterización del género discursivo, el discurso, los participantes y las características propias de los programas del defensor del televidente. Igualmente, emplearemos categorías del modelo de Carranza desde la sociología de la práctica: los *marcos flexibles*, por ejemplo (referente a los *modos de relación entre géneros: incrustación, adaptación e hibridación*), y el *sujeto agente*, las cuales permiten visualizar la relación entre subgéneros en el ámbito mediático así como ampliar el ejercicio discursivo de los participantes.

Finalmente, las unidades que permitirán el ejercicio y la aplicación de dichas categorías son, en primer lugar, el análisis de las secuencias textuales, para la caracterización del nivel discursivo y el nivel formal; el análisis de los soportes de la comunicación, para caracterizar la interacción de los participantes; los mismos participantes, y la relación de los géneros.

Análisis

El nivel situacional

Considerando como punto de partida el análisis situacional, se observa inicialmente que el discurso del programa del defensor del televidente se instaura en el ámbito de la práctica de lo *mediático*, ya que la producción discursiva se realiza en el plano de los medios de comunicación televisivos.

Ahora bien, en el caso de la estructuración del nivel situacional, se encuentra que el dispositivo conceptual de información mediática constituye la SGC del defensor, ya que se presenta una dinámica de contenidos interpretados y relacionados con el ejercicio de los *mass media*. De este modo, el género propio de este dispositivo es el *género del discurso mediático*. En su caracterización de la SGC del ámbito mediático, Charaudeau (2012) ejemplifica que este ámbito “presenta una instancia de información, una instancia de público” (p. 31).

De esta manera, el dispositivo mediático contiene, por un lado, *la instancia de información*, pues aquella socializa un contenido anteriormente interpretado, y por otro lado, *la instancia del público*, al que le concierne recibir el contenido socializado por la instancia de información y puede actuar ante él mismo.

Ahora bien, las identidades de los participantes se establecen en términos de posición o roles lingüísticos, “de acuerdo con la posición de las instancias en el dispositivo

y en relación con la finalidad, la cual se define en términos de *objetivos discursivos*” (Charaudeau, 2012, p. 31). Esto quiere decir que, primero, hay que definir las finalidades del dispositivo mediático. En este caso, comprende en primer lugar el objetivo de la *información*, pues busca instaurar una relación de *hacer saber*, ya que el programa expone unos contenidos (en su mayoría, polémicos) dirigidos a las audiencias. También comprende un segundo objetivo discursivo: la *demonstración*, puesto que se busca una versión de verdad acerca de un panorama temático en discusión (por ejemplo, el compromiso del canal con la inclusión, la responsabilidad del canal con la publicidad, etc.); y finalmente, el último objetivo de la *incitación*, que busca concretar la intención de convencer acerca de la veracidad del contenido y así asegurar en los televidentes la aprobación de las dinámicas del programa.

Partiendo de lo anterior, observamos cómo se forman las identidades: inicialmente, un rol que busca, desde su carácter institucional, el objetivo de informar, contextualizar y poner en debate la controversia de un contenido a un público determinado; y, a continuación, un segundo rol que recibe la información, participa y es incitado por el primer rol a que continúe participando.

Siguiendo con el análisis, es posible realizar la descripción del ámbito temático involucrado, el cual lo constituyen los contenidos referentes a la programación y función de los canales de televisión. De esta manera, los temas son diversos, pero están relacionados con un carácter social y con lo mediático. Así, encontramos la publicidad, la inclusión, la violencia, la tecnología, la discriminación, etc., como temas que generan un debate del público acerca de cómo el canal de televisión los involucra en sus contenidos.

Se observa en lo anterior un carácter generalizador de la situación de comunicación del defensor del televidente. Desde la perspectiva de Charaudeau (2012), también se reconoce la manera como lo global se concreta en lo específico de la situación. Considerado como el lugar de los dispositivos materiales de la comunicación, la situación específica, en primer lugar, precisa la identidad y el rol de los interlocutores, así como la finalidad (dadas por las circunstancias materiales concretas). Por lo tanto, iniciaré por explicar estos aspectos.

Así, el primer interlocutor es la figura del *defensor*. Se caracteriza por ser un periodista o participante del canal de televisión al cual pertenece el programa. Este personaje introduce un tema polémico. La organización de su discurso busca contextualizar al televidente. Para ello, también se apoya —como se puede contemplar en el caso del programa de Doble vía (Anexo 1)— en un periodista que ayuda a dinamizar el programa, debatir el tema en cuestión e invitar al televidente a participar en el espacio del programa; aunque esto último solo se da al final de los programas. De

esta manera, los siguientes fragmentos de la transcripción (#1)² evidencian esta secuencia alrededor de un tema de la siguiente manera: primero, introduce el tema; en este caso es el contenido poco profundo del nuevo programa “Taggeados” (programa cuestionado a.). Acto seguido, contextualiza a la audiencia apoyándose en videos que resaltan la polémica:

16. P: se estrenó el programa taggeados l y como era de esperarse l hubo varios comentarios l algunos jóvenes les pareció excelente l porque habló l de sus problemas y situaciones con su lenguaje l y en su contraste están las cartas de los adultos bastante críticos

A continuación, se dinamiza el tema a partir de la lectura de una carta (intervención 20) con la posición del público y la consulta mediante entrevistas (intervención 26 y 27) a los responsables de los contenidos debatidos, como los actores del programa (intervención 27); todo acompañado de intervenciones intermedias por parte del defensor (intervención 21):

20. P: karen alejandra mendosa nos dice en su carta l “me parece un programa muy malo l ya que no aporta nada al televidente l pensé que iba a ser un programa diferente que dejara más cosas l pero la verdad me desilusionó

2 Considerar los siguientes códigos para todas las transcripciones, excepto los participantes, ya que estos son los respectivos a la transcripción (#1):

- a) Las cifras a la izquierda del texto indican el número de la toma de palabras.
- b) Los enunciados de los participantes no llevan mayúsculas.
- c) Las mayúsculas iniciales identifican a los participantes:
D: defensora del televidente (Amparo Pérez).
P: periodista presentadora.
EX: experto sobre el tema.
EN: entrevistador fuera del set de transmisión.
E: entrevistado l del programa cuestionado.
- d) **I, II, III:** indican pausas de diferente duración.
- e) **?** entonación interrogativa.
- f) **:** indican alargamiento silábico.
- g) **-** indica truncamiento.
- h) **[]** indican solapamiento.
- i) **==** indica que no existe pausa entre una toma de palabra y la anterior.
- j) **”** lectura de cartas pertenecientes a los televidentes.
- k) Los enunciados no llevan mayúsculas.

I solo muestra temas vacíos I creo que los jóvenes I necesitamos programas con más calidad I y con temas I más interesantes”

21. D: == revisé detalladamente el programa taggeados I y encontré aspectos muy interesantes I primero I utiliza un lenguaje visual y oral moderno claro y directo I donde los protagonistas son jóvenes con sus problemas y temáticas I que muchas veces no conocen los padres de familia I ni los adultos I y es desde la óptica de los jóvenes I adolescentes que debemos verlos I pocos programas tienen las moralejas y los buenos ejemplos I que nos dejaron el fin de semana pasado

26. EN: los padres siempre se preocupan por la enseñanza I o que verán los hijos en un programa II e: ¿qué: puede esperar el televidente en ese sentido?

27. E: ==bueno definitivamente I es un trabajo que venimos e: cocinando desde hace dos años I así que fuimos muy cuidadosos con el contenido I pero I sin embargo vamos a tratar I temas muy sensibles I en la dinámica familiar I por ejemplo II e: en el primer capítulo vamos a ver como I echan del colegio a los hijos I vamos a hablar de: sexo: I de alcohol I de los temas que tenemos que hablar nosotros los padres...³

La figura del defensor asume posiciones dinámicas, ya que hay momentos en los que asume la defensa del televidente; en otros en los que representa el papel de justificación o intervención del canal, ya sea desde su voz, como la anterior intervención (21) en la que resalta los valores que promueve el programa y recomienda una actitud frente al comportamiento de los jóvenes, o también involucra respuestas directas de los representantes de la programación del canal en los cuales se genera la controversia introducida; es decir, recurre a instancias responsables de responder a la inquietud del televidente (ver intervención 27).

Por supuesto, esta no es la única secuencia que utilizan todas las emisiones, pero sí es la más recurrente, o al menos en aquellas que tienen que ver con la *queja, inquietudes* y *sugerencias* del público. Hay secuencias que, al partir de un comentario de elogio en relación con algún tema, solo se involucran la lectura del mismo y la reflexión del defensor. Para ilustrar lo anterior, observemos el siguiente fragmento de la transcripción #1:

39. D: seguimos recibiendo cartas de felicitación por la producción laura la santa colombiana I poco a poco los televidentes I están reconociendo la importancia de un producto I que no tiene nada que ver con la violencia

3 Las transcripciones completas realizadas durante la investigación pueden ser encontradas en los anexos.

del narcotráfico I algo que pedían a gritos los televidentes I dice el señor alejandro flores de medellín I “solo quería felicitarlos por la producción laura I la cual me capturó I su producción impecable I el vestuario ni hablar I las locaciones y los actores I entre mil y mil cosas que se pueden ver I los felicito de corazón y que sean un ejemplo I para otras productoras I mil gracias por sus programas”

40. P: por su parte el señor rober villamizar de bucaramanga dice I “por fin algo agradable en la televisión colombiana I el programa de laura la santa colombiana I muchas gracias I para resaltar valores y principios I un ejemplo para poder moldear el actuar de nuestros jóvenes I muchas gracias”

Aunque Citytv aplica la primera secuencia (con algunas variaciones, como mostrar más entrevistas con los televidentes que cartas; más adelante se podrá ver en la transcripción #2), la discusión de la transmisión solo gira sobre un tema específico. Aun así, a rasgos generales, todo programa lleva una introducción y contextualización del tema, el debate de los factores positivos y negativos y, finalmente, una invitación al público a participar en el programa. En Citytv, se introduce al inicio del programa una especie de índice para contextualizar al televidente de las cuestiones a tratar durante la emisión.

Este primer interlocutor (el defensor) puede verse interpretado de dos formas: por un periodista o persona del canal, como sucede en el canal Caracol (aparecen un defensor y un periodista que nunca contradice las nociones del primero; véase las figuras 4 y 5). Pero, en el canal regional Citytv, el defensor no aparece en persona; en vez de eso, aparece la narración anónima, es decir, una figura que no está físicamente, pero que es el encargado de enlazar y llevar a cabo la transmisión (figura 6).

Figura 4. Periodista del canal Caracol



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=eL7fFXaOaFE>

Figura 5. Defensor del canal Caracol



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=eL7fXaOaFE>

Figura 6. Defensor del canal CityTV



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=OYSNS_3r-el

Ahora bien, en relación con la SEC, se hace necesario describir el modo enunciativo⁴ de este participante, es decir, cómo se involucra en sus enunciados. Al observar la figura del defensor, notamos que prevalece el *modo enunciativo delocutivo*, ya que se dirige en tercera persona a la audiencia, así como el *modo elocutivo* al identificarse con la audiencia y con el canal que representa. Podemos observar estas marcas en el siguiente

4 El modo enunciativo, según la página Educarchile (2013), se refiere a la posición del locutor en su discurso, el cual concuerda con las personas gramaticales. Así, encontramos tres tipos: *elocutivo* (uso de la primera persona), *alocutivo* (uso de la segunda persona) y, finalmente, *delocutivo* (uso de la tercera persona).

fragmento de la transcripción #2, considerando lo subrayado como lo delocutivo y las marcas en cursiva como lo elocutivo:

3. D⁵: la televisión digital terrestre ofrece a la audiencia más canales I mejor calidad en imagen y sonido I y además es gratuita para todos los colombianos I ¿qué deben hacer los televidentes para tenerla en su casa? I ¿cuáles son los retos para citytv? II hoy en la cápsula de la justicia *analizaremos el tema* con expertos I y por supuesto con los televidentes II bienvenidos III los expertos *nos explicarán* de qué se trata la televisión digital terrestre

44. D: después de comerciales *les contaremos* qué deben hacer los televidentes para tener acceso a la televisión digital terrestre I ya regresa I la cápsula de la justicia III *cuéntenos lo bueno, lo malo y lo feo de citytv* I juzgue usted mismo y sea fiscal o defensor en la cápsula de la justicia⁶.

Por otra parte, aparece *el televidente* como segundo interlocutor de la comunicación, quien puede actuar de dos maneras: inicialmente, como *televidente pasivo*, el cual actúa de manera recesiva ante la información que emite el programa. La otra actuación consiste en utilizar los diferentes canales de comunicación con el propósito de hacer conocer su opinión ante el otro (el defensor); a este podríamos llamarlo un *televidente crítico y participativo*; él recurre al uso de medios para afirmar tal propósito, como veremos a continuación.

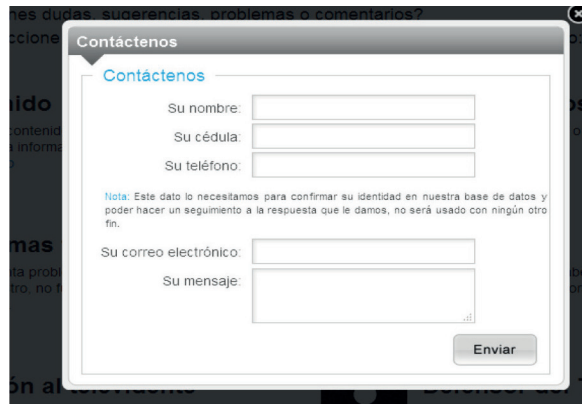
La situación específica identifica el soporte de intercambio y considera que “el soporte es la materialidad en la que viene soportado el texto —y el género, por supuesto—, es decir, el espacio, medio o dispositivo en que aquel se manifiesta” (Zerillo et al., 2012, p. 11).

Por consiguiente, el discurso del defensor del televidente instauro la comunicación a través de *la televisión* (medio audiovisual) como soporte que permite que el locutor o defensor socialice la información y los temas del debate con el televidente. Por otro lado, aparecen otros dispositivos que instauran la comunicación entre los participantes, como la carta electrónica. Partiendo de los dos programas analizados, podemos detallar que la estructura de este tipo de carta se conforma por requerir unos datos particulares del televidente (nombres, documento, edad, residencia), unos datos de contacto y, por último, el comentario por desarrollar. Guiémonos por las figuras 7 y 8.

5 Se refiere al defensor de la transcripción #2.

6 En esta parte aparecen simultáneamente los datos para contactarse con el programa.

Figura 7. Formato de carta electrónica en Cápsula de la Justicia



Contáctenos

Contáctenos

Su nombre:

Su cédula:

Su teléfono:

Nota: Este dato lo necesitamos para confirmar su identidad en nuestra base de datos y poder hacer un seguimiento a la respuesta que le damos, no será usado con ningún otro fin.

Su correo electrónico:

Su mensaje:

Enviar

Fuente: CityTV (<http://www.citytv.com.co/contacto>)

Figura 8. Formato de carta electrónica en Doble vía



Defensor televidente

Amparo Pérez, mediante un contacto directo y permanente, atiende los comentarios y las sugerencias de los usuarios del Canal Caracol sobre los contenidos de la programación, velando por que se cumplan las normas vigentes, así; como los principios de objetividad, veracidad, ética, pluralidad y equidad.

Nombres *

Apellidos *

Correo *

Edad

Seleccione programa

Seleccione país de residencia

Comentario *

Acepto políticas del sitio terminos y condiciones * Acepto políticas de tratamiento de datos *

ENVIAR

También se pueden comunicar directamente a los teléfonos: +57 1 2718053 o a la línea gratuita 018000 114444 o al correo: defensor@caracoltv.com.co

Fuente: Canal Caracol (<http://www.caracoltv.com/defensordeltelevidente>)

Por otro lado, está la llamada telefónica. Su particularidad reside en que puede ser utilizada inicialmente tanto por el televidente, como por el defensor, aunque ninguna de estas modalidades comparte el espacio-tiempo de transmisión del programa, al ser grabadas con anterioridad y luego expuestas en el programa (figura 9).

También están las páginas *web* y las redes sociales, donde los televidentes tienen las mismas opciones de opinión.

Figura 9. Llamada telefónica



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=eL7fFXaOaFE>, de la emisión del 24 de abril de 2014

También la entrevista es otro dispositivo alternativo: esta insta una interacción no jerarquizada en la que se busca registrar la posición del televidente a través de preguntas que le realiza el entrevistador. Consideremos que esta también se realiza a los responsables de los programas cuestionados y expertos. La entrevista puede ser de dos tipos: el primer tipo es en la que el entrevistado participa fuera de la transmisión en vivo (si el entrevistado es televidente, aquí no hay respuesta de la cuestión a la que se refiere). Por ejemplo, en la transcripción #2, observamos este tipo de entrevista⁷:

¿Sabe usted que es la televisión digital terrestre? ¿Qué sabe?⁸:

13. A¹: e: la televisión digital terrestre? II pues: es la que nosotros vemos? I usualmente? I esa no es así? Jaja

15. A³: pues yo entiendo que I mejora mucho la señal II que mejora mucho la señal y: II y que funciona con un decodificador o: con un televisor a- I de acuerdo a la: II jajaa la tecnología nueva

El segundo tipo consiste cuando tanto entrevistado (sea televidente o experto) como el defensor (entrevistador) discuten en vivo y en directo de la transmisión (aquí el defensor intenta dar respuesta al televidente). Para ejemplificar esta situación, tomé

7 Las diferentes A se refieren a los televidentes entrevistados.

8 Aparece escrita en la pantalla pero no es anunciada por el defensor

los siguientes fragmentos de la transcripción #1 en los que el defensor entabla una entrevista con el periodista representante (J) de una sección de noticiero cuestionada:

62. D: ...aquí tengo una carta juan diego de una televidente natalia rey I que nos explic- escribió hace poco I diciendo que “en el noticiero hay un espacio que se llama el periodista soy yo I donde nosotros hacemos la denuncia I pero el noticiero no da soluciones I solo transmite I y me gustaría I que esto mejorara y que la noticia no se quede como un reportaje”

63. J: bueno I valdría la pena decirle a natalia I que nosotros no podemos hay que ser realista I responder y atender absolutamente todas las denuncias y quejas I pero hay una cosa que si llama la atención I y es que hacemos visible por lo menos I en un noticiero nacional I lo que de otra forma- forma nunca se conocería I eso vale la pena rescatarlo por un lado I segundo en algunos casos si lo hacemos I no se puede en todos pero si en algunos concretos le voy a enumerar varios I primero I la estación de policía de las mercedes en norte de santander cuando los policías dormían en las aceras I eso I lo denunció un ciudadano a través del periodista soy yo y noticias caracol desplegó para nuestra siguiente emisión I todo un equipo periodístico I y terminaron naturalmente I dando respuesta a las autoridades a esa situación

Ahora, respecto a los soportes, tengamos en consideración lo siguiente: todos los programas del defensor que observamos utilizan estos soportes. En segundo lugar, todos, excepto el de la televisión y entrevista en estudio, tienen por función recoger la posición del televidente, mas no resolver inmediatamente la cuestión, ya que esto se realiza en la transmisión del programa.

Un soporte innovador y diferente que solo utiliza el canal Citytv es la *citycapsula*, donde el televidente expone su opinión a través de una grabación audiovisual. La *citycapsula*, que es una especie de cámara, establecida en lugares públicos, realiza esta grabación, como lo rescata la transcripción #3.

1. D: en un lugar en la ciudad donde rige la injusticia social y la malicia I llega un mecanismo para resolver las quejas e inquietudes de los televidentes III es: la cápsula de la justicia I busque cualquier citycápsula y cuénteles lo bueno, lo malo y lo feo de Citytv I juzgue usted mismo y sea fiscal o defensor I en la cápsula de la justicia

A continuación, ampliaremos más la situación de intercambio. Con ayuda de los soportes, podemos identificar que la situación de intercambio correspondiente en mayor parte es de orden monolucativo, puesto que los temas por discutir, la organización

formal, entre otros contenidos están organizados de acuerdo con un otro que no está presente ni interviene en el espacio ni en el lugar de comunicación simultáneamente; es decir, no hay co-presencia física de los participantes, por consiguiente, el televidente puede exponer su opinión que es respondida en un tiempo posterior, así como también el defensor puede dar respuesta a la cuestión a muchos interlocutores o público acerca de un mismo tema en un tiempo y lugar diferente al de los otros. Algo claro es que cada uno de los interlocutores tiene una idea de ese otro. Aun así también existen breves momentos de comunicación interlocutiva, por ejemplo, en el segundo tipo de entrevista, donde el contenido de la comunicación se construye entre ambos interlocutores y en interacción simultánea. Resumiendo, hay tres posibles momentos en la comunicación entre los interlocutores:

- Cuando interviene el televidente en ausencia del otro (monolocutiva).
- Cuando interviene el defensor en la transmisión del programa sin presencia directa o *face-face* con el otro (monolocutiva).
- Cuando interactúan de manera directa los dos interlocutores, comparten mismo tiempo y espacio, como es el caso de las entrevistas en estudio (interlocutiva).

Discurso del defensor: subgénero discursivo y la relación entre géneros

Considerando que el género discursivo dentro del marco de la situación comunicativa se encuentra en la situación global, observamos que es posible hallar los subgéneros en la situación específica.

De esta manera, como ya lo determiné anteriormente, en el ámbito de la práctica social mediática, el género discursivo correspondiente es el género mediático. Por lo tanto, el programa del defensor del televidente es un subgénero del género del discurso mediático, por constituirse como una situación específica de este, caracterizada por sus particularidades de interacción, interlocutores, temáticas, etc., como las ya nombradas anteriormente; las mismas que diferencian este subgénero de otras situaciones específicas como un noticiero televisivo o el reportaje, que también hace parte del ámbito mediático.

Como ya se observó anteriormente, al instituirse los soportes como aquellos que permiten la interacción, se evidencia que otros subgéneros participan en el ámbito mediático como la carta, la llamada y la entrevista, los cuales nos refieren que la comunicación se puede instaurar de manera escrita y oral así como puede obedecer a un carácter formal (la carta) o más cotidiano (la entrevista). Así observamos cómo el subgénero mediático del defensor entra en interacción con otros géneros que le permiten generar la comunicación, pero esta combinación se realiza, de acuerdo con Carranza (2012),

en forma de alternancia, puesto que cada subgénero utilizado, a pesar de obedecer a los objetivos mediáticos, es fácilmente identificable cada uno de ellos. Al resaltar esta cuestión, es razonable pensarse dos cosas: en la medida en que un subgénero es más utilizado que otro en una misma situación comunicativa, es posible determinar que para estas situaciones es posible hablar de géneros o subgéneros dominantes; en este caso, lo constituiría el programa del defensor del televidente. También, que el uso de un género sobre otro es una función que le corresponde al sujeto, pues es quien ante la diversidad de géneros puede elegir el más conveniente. Lo anterior ratifica la categoría de sujeto agente, que asumen tanto el defensor como el público, para ilustrar que el público puede elegir el género más cómodo, por ejemplo, un televidente menos letrado puede utilizar la llamada en vez de la carta para establecer la comunicación o, para asumir una posición más neutral y responder a las quejas de los televidentes, el defensor puede utilizar más la entrevista.

Nivel de las propiedades discursivas y nivel formal

Partiendo de los objetivos situaciones ya expuestos, aparecen los modos enunciativos que determinan comportamientos lingüísticos en cuanto a modos o formas de organizar el discurso, según Charaudeau (2012), como lo descriptivo, lo narrativo y lo argumentativo, cuya elección depende de las necesidades del sujeto.

El programa del defensor construye un discurso cuya linealidad es inicialmente explicativa porque, en aspectos más globales, toma la siguiente secuencia (analizando la transcripción #1): una primera etapa es la contextualización al televidente del tema por discutir; por lo tanto, se presenta el tema, se contextualiza y solo busca, en un primer momento, hacer conocer la información:

74. P: el próximo 25 de octubre serán las elecciones **I** para alcaldes gobernadores **I** concejales **I** diputados **I** a las asambleas departamentales **I** y ediles a las juntas administradoras locales **I** y los medios de comunicación **I** tienen una gran responsabilidad en la información que den a los ciudadanos **I** para contribuir a que se elija a los mejores **I** en ese sentido caracol televisión **I** inició esta semana **I** su cubrimiento en noticias caracol

En esta etapa ya se comienzan a involucrar secuencias de orden descriptivo al detallar el tema de discusión; en este caso, son las acciones de los medios frente a las campañas electorales. A continuación, se describe la inquietud de un televidente:

75. P: el señor David Camargo **I** nos escribió pidiendo al canal **I** que se presenten las propuestas de los candidatos dice **I** “quisiera saber si noticia caracol **I** nos va a presentar las hojas de vida y las propuestas de los candidatos **I** que aspiran a los diferentes cargos **I** en las próximas elecciones

regionales I teniendo en cuenta que en estas elecciones aspiran muchas personas investigadas y corruptas I que el país necesita conocerlas I para elegir bien”

Acto seguido, se utiliza la explicación para definir la respuesta al televidente; para ello, se recurre al ejemplo y a la descripción para profundizar el ejemplo, que en estos fragmentos son: las secciones del “Dicho al hecho” y “Súbase al bus”:

74. EF⁹: vamos a hacer un cubrimiento muy completo del tema electoral en todo el país I vamos a hacer una sección que arrancó esta semana I que se llama del dicho al hecho I y es I cómo aquellas cosas que prometen los candidatos I son realmente viables o no lo son I esto es I ser críticos también con las posturas porque aquí se ofrece mucho se hacen muchas promesas I todo el mundo jura y rejura que va a hacer y que va hacer I pero hay cosas que- I hay promesas que no tienen cómo cumplirse I porque no hay presupuesto porque son inviables I porque son e: en materia de infraestructura no caben en la ciudad

75. EF: pero en donde si van a tener participación directa los candidatos I es I en una agenda que hemos I construido I que es súbase al bus Colombia I Colombia decide I e: vamos a poner a los candidatos a recorrer la ciudad I su ciudad I con sus problemas I y ahí los candidatos van a poder exponer I qué es I lo que están ofreciéndole a la ciudad I por qué creen que la gente debe votar por ellos I ese va a ser como el objetivo I y lo vamos hacer de esa manera

A la par de estas secuencias, algo claro es que el defensor del televidente permite confirmar posturas basadas en secuencias argumentativas. Un primer ejemplo es la continuación del anterior fragmento, donde a partir de información con una base de autoridad, la Registraduría, en este caso, justifica las acciones del canal frente al proceso electoral y se presenta un perfil de televidente.

76. D: según la registraduría hay 14 936 aspirantes para estos cargos públicos I y por eso es muy: difícil que a todos los podamos ver por televisión I así que es necesario I que ustedes como ciudadanos I exijan a los candidatos de sus regiones los programas I de gobierno para que I a conciencia escojan el mejor

9 EF: entrevistado fuera de la transmisión en vivo.

Otro ejemplo de secuencias argumentativas la tiene muy marcada La cápsula de la justicia, ya que toda la emisión se organiza ante un tema conductor y siempre se recurre a expertos para que justifiquen la pertinencia del tema. En la transcripción #2, por ejemplo, el defensor consulta a expertos (E) sobre la explicación y pertinencia de la televisión digital terrestre (TDT):

1. D: con qué objetivo se da el paso de la televisión análoga a la televisión digital terrestre?¹⁰

2. E²: el principal objetivo del paso de la televisión análoga a la televisión digital terrestre en el mundo I es: e: el aprovechamiento del espectro electromagnético I la televisión análoga es una televisión muy pesada que ocupaba mucho espacio dentro del espectro I por esa razón I desde los años noventa I se viene estudiando la posibilidad el mecanismo de poder e: aprovechar mucho más: el espectro I y: se crea el sistema de televisión digital

3. E¹: == obviamente es: es un objetivo que está enfocado I hacia un mejoramiento en la calidad del servicio de televisión I que en Colombia es un servicio público I por mandato constitucional I e: pero también tiene que ver con un ahorro y un uso eficiente del espectro electromagnético I la tdt nos permitirá tener espectro para otra prestación de servicios de telecomunicaciones o para más canales de televisión I y: eso teniendo en cuenta que el espectro es un bien finito I y que además es un bien muy costoso I resulta bastante beneficioso para el país I y por supuesto para todos los colombianos

Igualmente, al incorporar la metodología de las preguntas, el discurso de estos programas permite sustentar los puntos de vista (por ejemplo, en el caso de los representantes de los programas cuestionados) y que los mismos representantes o expertos contribuyan a sustentar los argumentos.

Del otro lado, los televidentes aseguran sus posturas mediante el uso de secuencias de carácter explicativo (contextualizan el tema que se va a cuestionar), descriptivo (especifican lo que censuran o elogian) y argumentativo (su misma opinión siempre encierra una postura frente al tema). Como ejemplo se puede observar de nuevo el Anexo 1 donde dos televidentes, a través de una carta, se refieren al programa de *Laura, la santa colombiana* y aclaran su posición de elogio frente a los contenidos de este programa, ante lo cual especifican sus razones.

10 La pregunta aparece también escrita en la pantalla y es enunciada.

De esta manera observamos cómo se concretan algunas cosas: lo primero es que tanto lo explicativo, lo descriptivo y lo argumentativo permiten buscar el principal fin de estos programas: atender, exponer y discutir las inquietudes de los televidentes y, finalmente, construir una respuesta satisfactoria para el televidente. Lo segundo es que aquí la explicación se usa tanto para contextualizar como para responder al televidente del cómo se van a llevar a cabo ciertos procesos en la programación. Lo tercero es la descripción, en el sentido que especifica y persiste en que las respuestas a los televidentes o el contenido para los televidentes aseguren una mayor comprensión.

Una imagen positiva

Ahora una de nuestras primeras hipótesis respecto a este tipo de programas es que son conformados, más allá de una orden legal, para generar una imagen positiva en el televidente acerca del canal de televisión. Esto ocurre cuando se abre un marco de participación en el que el televidente también es protagonista en el funcionamiento de los canales. Por ello, los programas del defensor del televidente motivan en todas las emisiones la invitación a participar activamente. Observemos las siguientes transcripciones:

1. D: después de comerciales les contaremos qué deben hacer los televidentes para tener acceso a la televisión digital terrestre **I** ya regresa **I** la cápsula de la justicia **II** cuéntenos lo bueno, lo malo y lo feo de Citytv **I** juzgue usted mismo y sea fiscal o defensor en la capsula de la justicia¹¹ (defensor citytv)

94. P: llegamos al final de doble vía **I** le recuerdo entonces que ustedes nos pueden hacer conocer sus criticas **I** comentarios sugerencias quejas **I** sobre los programas que presenta el canal caracol **I** lo pueden hacer a través del correo electrónico defensor@caracol.tv.com.co **I** también ingresando a la página www.caracol.tv.com/defensor o llamando a la línea telefónica gratuita para todo el país 018000114444 **I** la respuesta a todas esas inquietudes que ustedes nos envían las pueden encontrar aquí en este programa los sábados a las siete de la mañana **I** gracias por habernos acompañado nos vemos la próxima semana que tengan un feliz sábado (defensor caracol)

Las anteriores afirmaciones realizadas muestran un canal que está dispuesto a la construcción de su programación desde la voz del televidente; que además el canal es

¹¹ En esta parte aparecen los datos para contactarse con el programa: defensortelevigente@citytv.com.co y teléfonos: 344 4060 (ext.4234)

el encargado de garantizar las vías de comunicación como los soportes ya estudiados anteriormente. Asimismo, el canal genera la imagen de un televidente responsable que tiene el poder de participar (ver lo subrayado en el ejemplo anterior).

Lo anterior contribuye también a generar en el televidente una imagen reflexiva del canal, el cual aparece como una instancia que genera mecanismos efectivos de participación mediante los cuales no desamparan ni desatiende las opiniones de sus televidentes. Esos mecanismos se concentran básicamente en el defensor del televidente:

1. D: en un lugar en la ciudad donde rige la injusticia social y la malicia **I** llega un mecanismo para resolver las quejas e inquietudes de los televidentes **I** es la capsula de la justicia (defensor citytv)

Queremos recalcar que, aunque el programa sí muestra parte de la voz de los televidentes, no significa que ellos tengan realmente voto, pues hacer pública una queja no garantiza que el reclamo se convierta en una acción significativa de cambio en los contenidos de la programación. Por lo tanto, es posible hallar la observación de qué tan cierta es la imagen reflexiva del canal en la efectividad de las respuestas del defensor, pero esto es algo que ya hace parte de un estudio posterior.

Conclusiones

El uso de las categorías teóricas del método de Charaudeau (2012) y la conceptualización de Carranza (2012) permitieron diferentes propósitos: 1) identificar el género discursivo mediático y definir la situación comunicativa específica de comunicación de este tipo de programas; 2) reconstruir una imagen de los interlocutores desde una perspectiva de agente; y 3) observar la interrelación entre diferentes géneros en el ámbito mediático. Por ello, a continuación, voy a resumir las conclusiones más importantes del estudio realizado.

- Inicialmente, en términos técnicos, los programas del defensor del televidente, por su condición de pertenecer a una cadena de programas televisivos, poseen cierta autonomía espacio-temporal que les permite establecer sus sistemas discursivos y formas de funcionamiento según sus necesidades. Además, el defensor del televidente no solo es un espacio para que el televidente exponga y justifique su posición, sino también para que los diferentes representantes de programas justifiquen sus mismos contenidos.
- La presencia de la figura del defensor es múltiple, ya que no necesariamente lo encarna un locutor físico, sino que también puede actuar como locutor donde su presencia únicamente sea la narración de la emisión (como acontece en *La capsula de la justicia*).

- Partiendo del uso diferente de los soportes que reflejan la intervención de géneros y subgéneros de ámbitos diferentes, es posible afirmar que podemos hablar de géneros y subgéneros dominantes, de acuerdo con el grado de participación que tenga cada género en determinada situación específica. En consecuencia, evidenciamos que el programa del defensor del televidente se define como el subgénero dominante, en el que los participantes, en su ejercicio de sujetos agentes, utilizan otros géneros para entablar la comunicación, como la entrevista, la carta o la llamada, pero son utilizados a manera de incrustación, ya que el subgénero dominante los incorpora en menor grado durante la situación comunicativa y es posible delimitarlos. Considerando que el subgénero dominante es el del defensor, podemos ubicar el resto como soportes, por el hecho de estar a disposición del ámbito mediático y de las intenciones de los sujetos agentes de esta situación comunicativa específica. Con esto se evidencia cómo otros subgéneros pierden características (formales, temáticas, etc.) al utilizarse en situaciones comunicativas particulares.
- Algo llamativo es que hay géneros que no es posible ubicar en un ámbito social determinado; este es el caso de la carta y la llamada. Esto hace recordar la clasificación inicial de Bajtín (1982), en cuyo caso estos géneros corresponderían a los géneros primarios, ya que su uso es diverso y puede adoptarse en cualquier ámbito de práctica institucional. Sucesos como este vuelven al dilema de las últimas décadas: la difícil tarea de realizar una taxonomía de los géneros cuyos criterios de clasificación cubran desde lo más específico hasta lo más general. Esta tarea aún no se ha podido realizar pero sí que nos hemos acercado con los métodos tomados aquí, los cuales evidencian que una de las mayores razones por las que aún no se ha cumplido este objetivo es por las diversas posibilidades discursivas que utilizan los interlocutores (o mejor, sujetos agentes); estas posibilidades son cada vez mayores, así como las nuevas formas de interlocución.
- En cuanto al plano formal, el carácter del comentario del televidente (queja, inquietud, sugerencia o elogio) es el factor que determina la organización discursiva en cuanto a los modos de organización del discurso y la cantidad de los contenidos temáticos. Además, el programa puede referirse solo a un tema o a varios y el punto de encuentro de la comunicación siempre tiende a discutir el contenido de la programación televisiva.
- El discurso del defensor puede llegar a considerarse como una estrategia retórica que contribuye a formar imágenes reflexivas del canal en la opinión de su interlocutor (el televidente), lo cual posibilita que se visibilice el cumplimiento de los compromisos que tienen los contenidos del canal para con el televidente.

Reflexiones finales

El ejercicio de investigación acerca de estos temas constituye el resultado de la motivación que realizan muchos de los autores citados al realizar consignas teóricas que permitan una aplicación práctica por parte de generaciones posteriores.

La necesidad de innovar en el aula se hace cada día mayor. Las clases de humanidades no se pueden seguir constituyendo bajo la enseñanza de contenidos que no realizan una relación con la vida real. Ante esta situación, la investigación presente, así como las demás que presenta el libro, son estudios que exaltan la necesidad de hacer ver en las nuevas generaciones las dimensiones del lenguaje como práctica social; el análisis del discurso como aquel que resalta el ejercicio del lenguaje humano en situaciones sociales reales. Es dejar de ver el lenguaje como inocente y más bien identificar sus dimensiones en el uso. De esta manera, trabajos de esta índole posibilitan la formación de personas críticas, preocupadas por su contexto social y discursivo.

Para finalizar, quisiera aclarar que, con este capítulo, no pretendo afirmar que ya se ha dicho todo sobre el defensor del televidente, ya que aún quedan temas y cuestiones que se podrían seguir ahondando en este estudio, tales como relacionar la caracterización de las consecuencias de los horarios de estos programas, identificar más definidamente la población especial a la que se dirige (jóvenes, adultos, etc.) y su efectividad en la opinión pública.

La sociabilidad en Internet como práctica social comunicativa: hacia una caracterización del discurso *youtuber* como reciente género discursivo

Carlos Andrés Pinzón Ordóñez*

El interés del ser humano por exponerse no es algo nuevo. Desde la antigüedad, el hombre con los elementos que tenía a mano hizo este ejercicio. La pintura, la fotografía, el cine, el video y ahora la imagen digital transmitida en tiempo real (video streaming), son esos medios posibilitadores de hacer perdurable la imagen a través del tiempo.

Diego Fernando Montoya y Mauricio Vásquez, 2011, p. 284

*El tema escogido es de una gran actualidad. El fenómeno *youtuber* es una práctica reciente, que se está extendiendo por España de manera rapidísima. Al ser una actividad muy actual, el trabajo tiene un hándicap añadido, y es el de que no dispone de muchos estudios anteriores para poder desarrollar la tesis. Básicamente es que no hay ninguna referencia anterior que hable exclusivamente de los *youtubers*, así que se podría decir que es el primer estudio exhaustivo que se centra en esta práctica.*

Sergio Cabanillas Aparicio, 2014, p. 10

Introducción

La vida cotidiana se constituye como un gran escenario en el que constantemente se generan y reproducen diversas esferas sociales, las cuales determinan toda una serie de producciones discursivas en constante transformación e innovación. Se constituye como un escenario que propicia la puesta en escena del lenguaje; un len-

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y estudiante líder del semillero Hermeneia. Correo electrónico: carlospinzonordonez@gmail.com

guaje que transforma, vive y permea las diferentes dimensiones del ser humano, en especial, desde el ámbito comunicativo. El estudio de estas producciones permite ver las maneras como se significan y resignifican sus diversos usos comunicativos y, particularmente, en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo circundante.

De esta manera, el discurso a partir de estas recientes e innovadoras formas de interacción posibilita la apertura de nuevos escenarios y horizontes de investigación que no solamente propenden a su reflexión a partir de su relación intrínseca y complementaria con todo este conjunto de interacciones que cotidianamente se establecen en las sociedades, sino que además permiten desentrañar la importancia de lo cotidiano, de la conversación espontánea, al igual que de las formas en que se transmiten —en el marco de una sociedad en pleno siglo XXI, caracterizada por la generación de contenidos, símbolos y significaciones culturales— elementos importantes cuando hablamos de las maneras en que se producen determinados enunciados según las diversas esferas sociales y cómo estos se articulan para el establecimiento de diversos tipos de discursos.

En este sentido, pensar sobre estos tipos de discursos y la manera como sus enunciados se manifiestan en torno a un determinado escenario o ámbito de práctica social posibilita contemplar el estudio y la caracterización de los *géneros discursivos* y, especialmente, de aquellos señalados por Bajtín (1982) como “géneros primarios”, centrados en el marco de la oralidad, la conversación, la interacción y, en particular, los discursos basados en lo cotidiano para hablar sobre lo cotidiano: la vida, la sociedad, el conocimiento, el ocio, las subjetividades, entre otros.

Precisamente, una de estas recientes interacciones se ejercen en el campo de *lo virtual*, un gran ámbito simbólico, de naturaleza mediática, en donde un conjunto de actividades tales como encender el computador, conectarse a Internet, observar la inmensa y multitudinaria cantidad de producciones discursivas y multimodales e, inclusive —gracias a las posibilidades que brinda la web 2.0 y 3.0— poder generar nuevos y diversos contenidos para estos ambientes virtuales, se convierte en un uso, significación y resignificación a partir del lenguaje, no solamente en su “consumo”, sino también en su “producción”.¹ En otras palabras, gracias a Internet y a estos tipos de discursos multimodales, es posible contemplar una plataforma virtual que ha permitido el establecimiento de variadas relaciones de significados, contenidos y opiniones entre los diversos usuarios y protagonistas de esta red, estableciendo de

1 Este “consumo” y “producción” se refieren en este marco a las posibilidades que un usuario de Internet tiene al explorarla, puesto que ya no se concibe como un mero *receptor y consumidor* de los contenidos que se publican en estos escenarios virtuales, como suele ocurrir en los medios masivos de comunicación, sino que también es *partíci-*

este modo un escenario comunicativo en el que se tejen con mayor fuerza nuevas comunidades y que, en últimas, posibilita su comprensión, estudio y análisis.

De este modo, el caso de la plataforma de videos web más usado y reconocido por todo el mundo, “Youtube”,² no escapa a este tipo de interacciones señaladas anteriormente, debido a la diversidad de contenidos que constantemente circulan, los cuales permiten captar con mayor atención su estudio al concebir las formas en que estos nuevos contenidos multimodales transforman y resignifican lo que hace diversos años atrás se consideraba como la explicación y el estudio de la comunicación. Youtube, como uno de los actores más importantes para el desarrollo y la actividad de Internet, se ha consolidado como una red social que ha posibilitado estas transformaciones gracias al papel de millones de usuarios, quienes interactúan a través de ella al explorar sus canales y observar grandes contenidos de información multimodal de una amplia diversidad de temáticas;³ sin embargo, en particular, gracias a la actividad de una comunidad de usuarios todavía no definida con total claridad, para quienes el acto de preparar un tema, asunto o mensaje para querer compartir, grabar, editar y producir, si bien se convierte en un *hobby* divertido, alegre o simplemente espontáneo, al mismo tiempo se consolida como algo comprometedor para con todos

pe de su construcción al comentar, opinar o, inclusive, poder generar nuevos contenidos a los sitios web aun cuando no posea conocimientos sobre programación de sitios web, entre otros aspectos. Tal es el caso de las redes sociales (Facebook, MySpace, Twitter), grandes comunidades de usuarios de la red que se han podido constituir gracias a esta doble posibilidad y que en últimas permiten entender estas formas de significar y resignificar el lenguaje.

- 2 Sin embargo, es importante reconocer que, si bien Youtube se ha convertido en la plataforma de videos más reconocida por los usuarios de Internet para ver, almacenar y compartir videos, no es la única con estas características. A continuación, se señalan algunas otras plataformas en red que poseen características similares a esta gran plataforma, pero que difieren en el tipo de contenidos, estilo, formato, restricción de contenidos para los videos, capacidad de almacenamiento, entre otros aspectos:

- Vimeo: <https://vimeo.com/>
- DailyMotion: <http://www.dailymotion.com/es>
- Metacafe: <http://www.metacafe.com/>
- Tu.tv: <http://tu.tv/>

- 3 Al respecto, cabe destacar, en palabras de Cabanillas (2014), esta afirmación, en tanto que, a nivel general, YouTube se ha considerado más como un sitio web concebido para el almacenamiento y la reproducción de videos que a una red social como tal, en tanto esta se ha definido como una plataforma dedicada exclusivamente al contacto y relación con otras personas:

YouTube permite registrarse como usuario y crear un canal. [...] una página que ven los demás usuarios registrados y que contiene la información del perfil del usuario, sus videos, sus favoritos, etc. El lugar donde puedes cambiar tu perfil, modificarlo con imágenes y colores a tu gusto, donde te pueden dejar comentarios, enviar una invitación o un mensaje personal a un “amigo” a otro usuario registrado, suscribirse a los videos de un canal, etc. [...] escribir un comentario acerca de un video y responder al comentario de otro usuario. Como hemos visto, votar a favor, votar en contra, o compartir un video enviando a tus amigos la URL del video acortándola automáticamente a través del correo electrónico o la mensajería instantánea,

aquellos quienes ven los diversos videos que estos usuarios producen: la comunidad de los denominados *Youtubers* y los contenidos subidos a esta red social.

De esta manera, el presente capítulo pretende realizar una aproximación de índole conceptual y descriptiva al brindar una caracterización inicial de este tipo particular de discursos ya que se conciben como un *nuevo género discursivo*. Esta aproximación se realiza a partir de no solamente la descripción de sus principales características y rasgos constituyentes —teniendo en cuenta lo planteado recientemente por autores como Charadeau (2012) y Bajtín (1982), en relación con los estudios sobre la noción de los géneros discursivos desde una perspectiva sociocomunicativa—, sino también de la explicación del papel que esta serie de discursos ejercen en la actualización y el funcionamiento de esta plataforma inscrita en el ámbito de lo virtual. De este modo, los aportes resultantes brindan luces, tanto teórica como metodológicamente, frente a la investigación sobre este tema, en particular, desde el punto de vista de los estudios actuales sobre el discurso, y de igual forma frente a las reflexiones contemporáneas sobre los procesos de formación de los jóvenes, principales receptores de esta serie de discursos.

En consecuencia, este capítulo no busca realizar un estudio del fenómeno *youtuber* desde un marco de análisis derivado de lo exclusivamente comunicacional y lo *massmediático*, que ha centrado su estudio en catalogarlo como producciones que derivan en la generación de contenidos que no trascienden el marco de lo banal, lo espectacularizable y lo entretenible por ser solamente “entretenible”. Por el contrario, con la presente investigación se busca brindar una nueva mirada descriptiva y explicativa de estas recientes producciones discursivas a partir de un marco ofrecido por los estudios del lenguaje y, en particular, por las recientes reflexiones relacionadas con los estudios sobre los géneros del discurso, especialmente, al pensar sus discusiones a nivel histórico y actual en el plano de una interacción cotidiana como la que aquí se presenta; lo anterior, particularmente, cuando se piensa esta práctica comunicativa y discursiva en ámbitos como la escuela, el aula y el papel del docente, aspecto que será tomado en consideración en el último momento del escrito.

Este capítulo se desarrollará a partir de los siguientes apartados. En un primer momento, se brinda una contextualización y explicación general sobre el fenómeno *youtuber*, mediante una panorámica por los principales estudios que han abordado esta temática a modo de antecedentes de la investigación, que permitan no solamente contribuir con una descripción general de este reciente fenómeno comunicativo y discursivo, sino también identificar algunas de las posibles categorías analíticas que

o compartiéndolo en Facebook. No quedan dudas que YouTube cumple la función de una red social. Ha dejado de concebirse solo como un sitio de carga, descarga y visionado de videos (Cabanillas, 2014, p. 22).

faciliten su localización en el ámbito de lo virtual y, en especial, en su caracterización como género discursivo.

En segundo lugar, se realizarán unas consideraciones relacionadas con la caracterización y definición de los géneros discursivos a partir de los autores ya señalados. Esto permitirá desentrañar un constructo teórico que posibilite de forma simultánea la aplicación de estas categorías conceptuales y descriptivas en el análisis de diversos fragmentos de videos de algunos *Youtubers*, para finalizar con las conclusiones del presente ejercicio analítico-investigativo en pro de reflexionar su papel en el marco social contemporáneo y poder entender sus dinámicas, intenciones y efectos desde un punto de vista discursivo y explicativo.

Antecedentes teóricos de la investigación: los *youtubers* como “vloggers”

Con la llegada de la web 2.0 y la revolución de Internet, el cambio en la manera de interactuar unos con otros es notorio. Sus herramientas nos permiten participar, colaborar y compartir con otros usuarios del planeta de manera virtual. Cuando hablamos de las redes sociales basadas en Internet nos referimos a un genuino fenómeno social. El deseo de compartir experiencias y la necesidad de pertenencia al grupo provocan esta actividad colectiva.

Sergio Cabanillas, 2014, p. 7

Con la creación en febrero de 2005 de lo que, en la actualidad, se considera como el tercer sitio web más visitado por los usuarios, luego de páginas *web* como Facebook y el mismo buscador Google, YouTube se ha convertido en una plataforma virtual que ha revolucionado la manera en que sus usuarios conciben Internet en tanto escenario, ya no exclusivamente para el consumo masivo de videos, sino también para la producción y reproducción de nuevos contenidos culturales y mediáticos, como producto de su lema “Broadcast yourself” (en español, “Transmite tú mismo”) y las implicaciones que esto trajo para las comunidades y usuarios de Internet en el marco de una sociedad de la información caracterizada por ser *prosumidora*, es decir, generadora de diversos contenidos y ya no solamente receptora.⁴

En este contexto, es posible escuchar con gran resonancia para muchos de los usuarios de Internet el impacto que han tenido los denominados *youtubers*, una reciente y cada vez mayor comunidad virtual de usuarios de esta plataforma, caracteri-

⁴ Podemos encontrar, a nivel histórico, un ejemplo de estas producciones con las primeras grabaciones subidas a esta plataforma, entre las que se encuentran el famoso video: “Charlie bit my finger” del canal HDCYT o, inclusi-

zados por la publicación constante de videos relacionados con las diversas prácticas sociales de la vida; producciones de tipo cultural que, si bien cuentan algunos de ellos con la intención de “entretener” y “sacar una sonrisa a la gente” o, en otros casos, dar opiniones, consejos y diversos puntos de vista sobre la vida cotidiana, el ocio y la sociedad, logran generar grandes efectos en los usuarios, quienes, video tras video, realizan más y más visitas en sus canales y actividad en la plataforma:

Los youtubers o como nos conocen en Google “Partners” somos creadores de contenidos que comenzamos a existir desde 2011 cuando la empresa comenzó el proyecto “YouTube Partner” en donde obtenemos ingresos por medio de “GoogleAdSense” por crear contenido para la plataforma. Al iniciar, solo los creadores con más suscriptores y vistas de Estados Unidos podían ser parte del plan, pero ahora cualquier persona desde cualquier parte del mundo con un canal en YouTube puede comenzar a ganar dinero primero por publicidad y después por otras múltiples maneras [...] ¿Y qué nos hace tan atractivos? ¿Qué hacemos de chévere? Bueno, básicamente hacemos lo que la televisión hacía por usted cuando era pequeño, pero sin que nadie nos ayude y con mucho más corazón (Paulettee, 2016).

De este modo, con la creciente aparición y popularidad de esta comunidad de usuarios que se han convertido en grandes íconos culturales y figuras públicas gracias a la diversidad de videos publicados, vistos, comentados y compartidos a través de esta plataforma, los *youtubers* y, a nivel particular, sus diversas producciones discursivas se consolidan como uno de los más recientes fenómenos comunicativos del momento, caracterizados por establecer una presencia activa e importante en las redes sociales e Internet al contar con un promedio de visitas por video que oscilan entre 500 y casi 25 millones, así como de un promedio similar al anterior en lo referente a la cantidad igualmente impactante de “likes” y seguimiento a sus canales. Así, con la actividad actual de *youtubers* a nivel mundial como la del chileno Germán Garmendia y su canal *Hola soy Germán*; la del venezolano Ángel David Revilla, mejor conocido como DrossRotzank; la de los mexicanos Werevertumorro y Mariand Castrejón, mejor conocida en su canal como Yuya; la de los españoles ElRubiusOMG, Willyrex, Vegetta777, Deiak y Folagor o, inclusive, de la influencia de personalidades nacionales como Juan Pablo Jaramillo, Juana Martínez, Mario Ruiz, Paulettee, entre otras referencias de *youtubers*,⁵ es posible concebir un marco de interacciones cotidianas que cuentan con características peculiares, dignas de ser abordadas desde un marco de investigación que trascienda los parámetros del mero “entretener por entretener” o, inclusive, las mismas posiciones y perspectivas comunicacionales que, a modo apoca-

ve, el video titulado “Me at the zoo” del canal Jawed, considerado como el primer video subido a esta red social el 23 de abril de 2005 (Cabanillas, 2014).

5 Entre estas referencias cabe mencionar los contenidos de canales como *Julioprofe* del profesor de matemáticas y

líptico, han categorizado este tipo de interacciones como meras “espectacularizaciones”, producto de una “intimidad como espectáculo”, como bien lo sostienen autores como Paula Sibilía (2008) o, inclusive, Guy Debord (1967/1995), el autor de *La sociedad del espectáculo*.

En este sentido, la hipótesis principal con la cual arranca la presente investigación consiste en señalar que es posible caracterizar los discursos generados por los *youtubers* a través de sus videos en el marco de una determinada situación de comunicación que permite caracterizarlos como un nuevo género discursivo a la luz de las diversas características y rasgos de tipo situacional, discursivo y textual. Como interacción, es posible encontrar, particularmente, este nuevo género en el marco de una plataforma que, a partir de la creación, edición y publicación de videos, así como de su recepción, opinión y retroalimentación, posibilita estas construcciones de sentido, postura que en cierta forma es compartida por autores como Ardévol y San Cornelio (2007):

En estos videos caseros y personales, hay una selección de contenidos previa, unos objetivos, un proceso de producción, de edición, una audiencia imaginada... por tanto, es necesario incluir en el marco de la investigación preguntas sobre cómo se organizan estas prácticas, cuál es su significado cultural, qué hace la gente en estos sitios de distribución de contenidos audiovisuales y a través de la mediación tecnológica, por qué, para quién, de qué manera (p. 2).

Se parte de considerar este conjunto de prácticas discursivas como una nueva situación comunicativa inscrita en el campo de lo virtual, específicamente, en un escenario que posibilita la reproducción de múltiples campos como la misma plataforma YouTube,⁶ y que a partir de la descripción de esta serie de características discursivas y recurrentes —aunque no exclusivas de estas prácticas—, se realice la explicación de las condiciones sociales de enunciación de esta plataforma, su relación con los participantes y las diversas instancias de comunicación subyacentes a esta situación para catalogarlo como un tipo de interacción similar a otros géneros discursivos, como lo son las conversaciones telefónicas, la conversación cara a cara, el chat, el blog, entre otros, pero con unas particularidades que permiten distinguirlo de estos géneros inscritos en el ámbito primario, como sostendría Bajtín (1982) en sus apreciaciones sobre los géneros primarios.

Ahora bien, al realizar el estado de la cuestión sobre el fenómeno *youtuber* y su estudio como nuevo género discursivo, es posible encontrarse con una escasa variedad

física caleño Julio Alberto Ríos, el canal *Eri The D* dedicado a la generación de contenidos relacionados con la queja y opinión sobre temas cotidianos o, inclusive, canales de personajes como Daniel Samper, *HolasoyDany*, la *Polla*, entre otros generados por esta creciente comunidad.

6 Este elemento será explicado y reseñado en el siguiente apartado, basado en los argumentos de la perspectiva sociológica y sociocomunicativa; posturas que han aportado a la reflexión contemporánea sobre la noción de los géneros discursivos.

de investigaciones que desarrollan esta temática, no solamente por su reciente impacto y manifestación en las esferas de la vida cotidiana, sino también por las concepciones apocalípticas, asumidas frente a este tema, las cuales se han señalado desde la perspectiva comunicacional (Sibilia, 2008; Debord, 1967/1995). De esta manera, cuando se hace la investigación al respecto, es posible contemplar una mirada desde el ámbito de los estudios sobre la comunicación y los medios, en el que se hace un análisis de lo que YouTube, en tanto red social y herramienta, brinda para los estudios de la comunicación, y no una mirada enfocada en la manera como esta serie de producciones se constituye para esta comunidad lingüística. Así, nos encontramos con diversos artículos de investigación que han centrado su estudio en las reflexiones sobre el video y su relación con el ciberespacio en tanto nuevo ecosistema mediático y de comunicación (Díaz, 2009) o, por otro lado, estudios que se han enfocado en la relación entre los jóvenes y estos ciberespacios; inclusive, aquellos orientados hacia el análisis de los contenidos publicados por esta plataforma de videos, enfocados en la obtención de las principales claves por parte de los usuarios en la selección de los videos y la manera como estos contenidos culturales influyen sobre las masas (Pérez, 2012).

De esta forma, son pocos los referentes conceptuales que han abordado esta temática desde la óptica lingüística y discursiva.⁷ Sin embargo, a continuación, se presentará la mirada de dos trabajos de investigación relacionados directamente con la temática, a pesar de que abordan una pequeña parte de la caracterización de estos discursos y dejan abiertas las posibilidades descriptivas al respecto.

El discurso *youtuber* a partir de sus principales fórmulas discursivas: el tratamiento de los saludos

El primer referente conceptual realiza un análisis del discurso *youtuber* con la finalidad de establecer las maneras como se relacionan los *youtubers* con sus usuarios y espectadores a partir de los *saludos* que establecen al inicio de sus videos. Según Mingione (2014), los saludos son considerados como una de las *principales fórmulas discursivas* que caracterizan a este tipo de interacciones y las distinguen de sus homólogos, es decir,

7 En este sentido, es importante resaltar el trabajo de investigación realizado por el periodista de la Universidad Autónoma de Barcelona Sergio Cabanillas Aparicio (2014), quien realiza un abordaje y análisis del fenómeno *youtuber* a partir de una serie de entrevistas a especialistas en comunicación y usuarios del sitio web (*focus group*) para determinar aspectos tales como el tipo de contenidos que realizan y cuáles son los que más generan recepción, la constancia de los usuarios ante dichas producciones y, especialmente, el impacto que han obtenido.

Igualmente, es necesario resaltar investigaciones como las de las profesoras Marina Ramos-Serrano y Paula Herrero-Díaz (2016) en relación con un estudio de caso, como lo es el análisis de la actividad del *youtuber* EvanTubeHD, a partir de factores como el tipo de contenidos que maneja a lo largo del desarrollo del canal, el desarrollo de la personalidad de quien crea este tipo de videos, así como la población seguidora de este canal.

del conjunto de interacciones en las que el saludo también suele estar presente. El punto central de Mingione (2014) consiste en identificar los primeros autores que han abordado estas temáticas en el ámbito norteamericano, entre los que se encuentran Duman y Locher (2008) con un estudio acerca de las formas mediante las cuales YouTube se convierte en una herramienta de comunicación e interacción entre un solo enunciador y múltiples receptores e interlocutores. Estos dos autores analizan dos discursos, en plena época presidencial de los Estados Unidos, que han sido subidos a esta plataforma, los cuales son considerados pioneros en establecer un tipo de campaña política innovadora a partir del uso de estos medios virtuales. De igual forma, la investigación se enfoca en presentar una serie de categorías conceptuales y metodológicas relativas al tratamiento del saludo dentro de los discursos de los *youtubers*.

A partir de la transcripción y el análisis de los saludos efectuados por veinte de los *vloggers* o *youtubers* más destacados de los Estados Unidos y el Reino Unido, el estudio realizado por Mingione establece categorías de análisis que permiten comprender desde una óptica lingüística la caracterización de estos discursos como un nuevo género discursivo, tan solo desde uno de sus elementos más recurrentes: el saludo. Estas categorías se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Principales elementos de análisis en el tratamiento de los saludos

Categorías discursivas	Categorías textuales
<ul style="list-style-type: none"> • Separación espacio-temporal entre los participantes. • Capacidad de la respuesta vs respuesta de interacciones <i>face-to-face</i>. • Saludos fáticos (Partridge, 2011; Ferguson, 1976; Goofman, 1971). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos neutrales (<i>sex-neutral greetings</i>). • Identificación del hablante (<i>speaker identification</i>).

Fuente: elaboración propia.

El primer aspecto que se aborda como característico de esta interacción consiste en una separación espacio-temporal entre los participantes:

Un espectador puede vivir cientos de kilómetros de un vlogger y ver sus videos días después de haber sido colgados por él/ella. Muchos *youtubers* con comunidades fuertes de seguidores impulsan a sus espectadores a responder sus videos con comentarios o videos propios, pero muchos de ellos no lo hacen recíprocamente. [...] Pero en una interacción cara-a-cara, la conversación ocurre en un momento presente,

permitiendo una respuesta mucho más fácil de establecer (Mingione, 2014, pp. 20 y 21; la traducción es mía).⁸

En consecuencia, este elemento permite establecer inicialmente una primera característica en relación con el *rol entre los participantes*, en el que la interacción se establece de un modo no inmediato, pero igualmente válido, cuando se completa la interacción con las respuestas de los usuarios; respuestas que van desde unos comentarios de apoyo y petición de más videos por parte de los seguidores de determinados *youtubers* o, inclusive, la acción de suscribirse al canal o apoyar con un “like” al video, hasta aquellas relacionadas con críticas y “troleos” a los contenidos realizados en el video, como muy bien lo comenta la *youtuber* colombiana Juana Martínez en uno de sus videos sobre cómo ser *youtuber*:

Vas a ir creando un público. Vas a ir creando personas como ustedes que te van a ir apoyando y se van a quedar en tu canal si simplemente les gusta. Por supuesto, vas a tener muchos comentarios malos al principio [...] la mayor cantidad de veces, los comentarios negativos son bastante ilógicos y son bastante ignorantes, porque son de personas que simplemente tienen el afán de troleo a otras personas [...] porque simplemente tienen afán de troleo, entonces, ni siquiera se preocupan por realmente ver el contenido, procesarlo en su cabeza y luego ya dar una crítica que sea al menos factible, creíble por el estilo (Martínez, 2015).

Por otro lado, desde el análisis de las *fórmulas de cortesía* o el *tratamiento de los saludos* por parte de los *youtubers*, la investigación de Mingione (2014) aporta una segunda categoría conceptual de vital importancia para el análisis a nivel discursivo y textual de las relaciones entre los participantes: la utilización de los denominados “saludos fáticos”. Esta categoría fue desarrollada por autores como Partridge (2011), Ferguson (1976), Coupland, Coupland y Robinson (1992), para quienes esta específica fórmula de tratamiento se define como una forma mediante la cual no se establece un intercambio directo e inmediato de informaciones entre los participantes, sino que, en vez de ello, desempeña únicamente una tarea social, en este caso, referida a un reforzador del mismo acto de habla del saludo perteneciente al discurso del *youtuber*. En otras palabras, lo anterior se refiere al reconocimiento de la existencia de otros participantes o sujetos discursivos en la interacción que permiten establecer un puente o vínculo entre los diversos sujetos discursivos (Coupland *et al.*, 1992; citados en Mingione, 2014).

8 El original en inglés dice: “A viewer might live thousands of miles away from a vlogger and watch her videos days after she first uploads them. Many Youtubers with strong community followings encourage their viewers to respond to their videos with comments or videos of their own, but many viewers do not reciprocate. [...] But in a face-to-face interaction, the conversation is occurring in the present moment, rendering a response much more easier to establish.

Para comprender esta característica, considérese la transcripción de estos tres pequeños fragmentos del discurso de los *youtubers* Juan Pablo Jaramillo, Yuya, Germán Garmendia y DrossRotzank.⁹

(1) /Hola pe::::rsonas cómo están/ \ yo soy Juan Pablo Jaramillo y este es mi nuevo vide I illo \ [**pam pa pam pan**] (Juan Pablo Jaramillo: “La ilógica lógica del amor: en los zapatos de quien te gusta”).

(2) [**Cortina de entrada del video, con música de fondo, con las palabras: “Yuya, ¡Videos nuevos cada miércoles y viernes!” y dibujos alrededor de gato, lápiz labial, bolsa de compras, gafas, tijeras, entre otros**] Ac \ Hola guapurás cómo están el día de hoy \ yo soy Yuya por fin es viernes \ I \ estos videos ya saben que I son de mis... Le bueno no de mis favoritos \ I [**corte**] \ pero como me encanta platicar con ustedes (...). (Yuya: Conoce mi voz real Yuya).

(3) / Ac Ho::::la soy Germán y te apuesto esta alfombra [**corte**] Ac ¡ vuela pajarito:: ¡ [**corte**] Le a que después del martes viene el miércoles. [**Cortina de entrada del video con varios clips de video, música de fondo y las palabras “Hola soy Germán” “y el tema de esta semana es...” “cosas que NUNCA debes hacer”**] (HolaSoyGerman: Cosas que NUNCA debes hacer).

(4) [**música de fondo circense**] \ Las fiestas II están llenas de sorpresas \ [**corte**] [un globo sube y Dross lo estalla] \ pero esta no estaba destinada a ser una fiesta normal \ II / cuando happy el payaso llegó / I \ la gente jamás pensó que aquella iba a ser I su risa final \ (DrossRotzank: Dross Dark Tales of Terror: “Happy”).

9 Para esta pequeña transcripción, se tienen en cuenta las siguientes convenciones **en negrita**, de acuerdo con lo planteado por Calsamiglia y Tusón (1999):

- Símbolos prosódicos:

¡!	Entonación exclamativa
/	Tono ascendente
\	Tono descendente
...-	Corte abrupto en medio de una palabra
I	Pausa breve
II	Pausa mediana
::	Alargamiento de un sonido
Le	Ritmo lento
Ac	Ritmo acelerado

- Otros símbolos:

[]	Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p. ej. [risas]
-----	---

Estos ejemplos, considerados como *marcadores de saludo* recurrentes durante los diversos videos que cada *youtuber* realiza y que, de hecho, los identifica en sus respectivos canales, permite abordar esta segunda categoría. Así, en (1), (2) y (3), es posible ver la identificación del saludo fático, en tanto que expresiones como: “/cómo están/” “Ac \ *Hola guapuras cómo están el día de hoy *”, si bien indican en la interacción una espera de respuesta inmediata por parte de los interlocutores (intercambio de informaciones) —como es posible contemplarlo en las interacciones cara a cara—, permiten identificar una tarea social consistente en que dichas expresiones no buscan que el interlocutor responda directa e inmediatamente, sino que, ya con ello, el enunciador reconoce la existencia de los otros interlocutores del discurso, como bien señala Partridge (2011) en su concepción sobre el saludo fático.¹⁰

En contraste con lo anterior, la presencia de esta fórmula de tratamiento no es posible encontrarla en (4), en tanto que no se utiliza una expresión prosódica o discursiva para el tratamiento del saludo visto en los demás videos, sino que arranca con el pleno proceso de enunciación y desarrollo del contenido del discurso. Así, la presencia de esta característica se puede identificar de otra forma; a saber, mediante el desarrollo discursivo a partir del manejo de recursos como la utilización de la *segunda persona en singular* para reconocer directamente a los interlocutores, aspecto que se puede dilucidar cuando en diversos momentos del video aparecen secuencias discursivas como “*estarás imaginando alguna vez*”, “*habrás escuchado en ...*”, entre otras.

De esta forma, el estudio realizado por Mingione (2014), al igual que las características señaladas anteriormente por los referentes conceptuales señalados por esta autora, permiten realizar un primer acercamiento descriptivo de este tipo de producciones discursivas en cuanto a las relaciones entre los participantes de dichas interacciones y las condiciones de materialización o puesta en escena de estos roles en el mismo proceso discursivo y enunciativo a partir de determinados *marcadores de saludo e identificación de los enunciatarios* en el discurso. Sin embargo, es importante mencionar un segundo estudio a la luz de la caracterización de este tipo de interacciones, que se centra en un ámbito más general que específico, al localizar estos discursos en una tipología, si bien ya estudiada en el marco de lo comunicacional, replanteada a la luz de la producción multimedia y, específicamente, en la construcción de discursos audiovisuales, que es la consideración del discurso *youtuber* como un *Vblog*.

¿El estudio de un género ya abordado?: el blog y el videoblog

10 “Partridge (2011) also references phatic Greetings, saying that they ‘indicate recognition of the existence of the other participant(s) in a discourse’, something that a Youtuber would definitely try to accomplish in their greetings” (Mingione, 2014, p. 21).

Es posible localizar un segundo estudio referente a la descripción y caracterización de los discursos *youtubers* en los aportes que realiza De Piero (2012). Este busca realizar una aproximación a la definición, caracterización y comprensión del *vlog* en tanto género discursivo, caracterizado por la identificación de determinadas características que permiten diferenciarlo de otros géneros similares, inscritos también al ámbito de lo virtual como lo es el blog.

Los aportes de De Piero permiten reconocer la idea de concebir el *Vblog* (*video-web-log*) como un género de video que posibilita no solamente la comprensión de un tipo particular de discurso audiovisual en red, sino también la noción del *videoblog* como un hipergénero inscrito al escenario virtual de la Internet y, particularmente, de YouTube en tanto plataforma que establece la configuración de comunidades basadas en los intereses y el tipo de contenidos que allí se desarrollan; en otras palabras, la concepción ya presentada de YouTube como plataforma, pero a su vez como de red social, escenario de reproducción de diversos campos configurados o reconfigurados en los videos que allí circulan (político, social, económico, etc.).

Uno de los aportes fundamentales que se destacan del trabajo de De Piero consiste en una aproximación conceptual a lo que significa este tipo de producciones audiovisuales, que si bien no cuentan con una definición institucionalizada y oficial (p. e. desde marcos como la Real Academia Española),¹¹ es posible concebirla a partir de una definición aproximada que De Piero (2012) señala:

Un vlog puede ser entonces una galería de videos cronológicos o, desde nuestra postura, un video que constituye un tipo particular de mensaje digital, donde un autor expone sus ideas sobre algún tema y permite la interactividad con otros usuarios por medio de los comentarios y las respuestas en video, es un género particular de producción web. El idioma inglés ya se ha apropiado del término y lo emplea tanto como sustantivo (a/the Vlog) y como verbo (to vlog, vlogging = hacer un vlog), y ha permitido por medio de la derivación la creación del término vlogger, que es quien realiza blogs (p. 80).

De esta manera, como se ha visto hasta el momento, el *youtuber* se considera como un generador de contenidos para esta plataforma web; en otras palabras, un generador de publicaciones digitales que, a diferencia de otras virtuales como el blog, hacen uso de lo audiovisual para la transmisión de un mensaje, una temática, un contenido determina-

11 La edición en inglés de Wikipedia brinda una referencia que De Piero señala, al definirla como:

Una forma de hacer blogs para el cual el medio es el video y es una forma de televisión web. [...] Las entradas pueden ser grabadas en una toma o cortadas en múltiples partes. Es una categoría popular en YouTube. También se aventajan de la redifusión de la web para poder distribuir los videos a lo largo de internet usando tanto los formatos de redifusión RSS como los Atom para añadir y reproducir videos en equipos móviles y computadoras (De Piero, 2012, p. 80).

do, y, en últimas, posibilitan la concepción de lo que, para De Piero, se puede constituir como un *blog* de video en el ámbito de lo virtual (tabla 3):

Tabla 3. Caracterización del *vblog* a partir de sus semejanzas y diferencias con el género *blog*

BLOG (CARACTERIZACIÓN)	VBLOG (CARACTERIZACIÓN)
<p>Contenido: según Yus (2010), cuenta con tres ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eje de contenido: <i>blog</i> de experiencias personales, internos y externos (tópicos). • Eje de direccionalidad: <i>blogs</i> monológicos y dialógicos. • Eje de estilo: íntimo u objetivo. <p>Diseño general / estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Columna de entradas y barra lateral • Palabra “<i>blog</i>” explicitada • Color de fondo y tapiz • Referencia al <i>blogero</i> • Secciones del <i>blog</i> • Elementos de las entradas (fecha, link permanente, hora, comentarios, etc.) • Archivo del <i>blog</i> • Enlaces, etiquetas y correo electrónico <p>Interactividad: contribuyen al desarrollo de comunidades a partir de la presencia de elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada • Enlaces a otros <i>blogs</i> y sitios web • Rastreo de <i>blogs</i> • Enlaces permanentes • Tablón de etiquetas • Correo electrónico 	<p>Contenido: se presenta de manera audiovisual. La entrada no es solo texto, sino también video.</p> <p>Presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de entrada: título, fecha, referencia al usuario (nombre del canal) • Estilo: prima más el contenido que la forma, la manera como se presenta la información, que sea atractivo para sus diversos usuarios, sin alterar reglas de copyright. <p>Diseño general / Estructura: esperable de acuerdo con la manera en que YouTube presenta las páginas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción: elemento novedoso en tanto brinda un resumen del contenido del video, no necesario en el <i>blog</i>. • Enlaces evidentemente presentes y rastreo a otros <i>vlog</i>. • Manejo de etiquetas, aunque en la actualidad han desaparecido. <p>Interactividad: conserva algunos elementos del <i>blog</i>, resaltando enlaces a sitios web como Facebook, Twitter, entre otros con los que <i>vlogger</i> interactúa, además de los comentarios de los usuarios.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de De Piero (2012)

Como se puede apreciar, la propuesta de clasificación y caracterización del *vblog* como género discursivo según De Piero, basada en categorías brindadas por autores como Cassany (2006) y en una comparación/contraste con el género discursivo *blog*, destaca elementos imprescindibles para su descripción, puesto que en el análisis es posible identificar aspectos de naturaleza discursiva, situacional, gramaticales y léxicas que permiten una caracterización de este tipo de discursos y que serán señalados bajo la perspectiva sociocomunicativa derivada de las recientes contribuciones de los

estudios del discurso, no sin antes tener en cuenta al respecto unas consideraciones señaladas por Charaudeau (2012), en relación con la concepción del género basado en la descripción de sus rasgos recurrentes y netamente exclusivos:

Si son exclusivas [los rasgos recurrentes o formales], tendremos justas razones para determinar un género textual, con la condición de probar la exclusividad mediante un trabajo de comparación sistemática con otros tipos de textos. Si son específicas —es decir, propias de un tipo de texto, pero no exclusivas del mismo—, entonces existe la posibilidad de que los textos agrupados en nombre de esta especificidad constituyan una clase heterogénea con respecto al contexto situacional en el que aparecen. [...] si se quiere estudiar los discursos que se despliegan y circulan en lugares sociales, no es posible evitar una categorización de los mismos. Por lo tanto, es necesario abordar una teoría de la *situación de comunicación* (pp. 28 y 31).

El aporte de los estudios desde Bajtín y Charaudeau sobre el género discursivo: algunos puentes teóricos y metodológicos

Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de la comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos.

Mijail Bajtín, 1982, p. 248

El recorrido realizado por los antecedentes de la investigación permitió desentrañar algunas de las características recurrentes y específicas de este tipo de producciones discursivas. Sin embargo, para poder realizar una descripción general sobre los diversos elementos que componen esta serie de interacciones, es importante considerar una perspectiva teórica de base, que posibilite este objetivo; aún más, cuando se entra en un debate que ha llevado toda una larga tradición investigativa para la laboriosa pero interesante tarea de clasificar o jerarquizar los discursos:

Son numerosas las obras (tratados o diccionarios) o artículos de revistas consagrados a la cuestión de los géneros y, a pesar de su referencia común a la retórica, es llamativa la diversidad de términos empleados (*género, tipo de texto, modo, registro*) sin que remitan necesariamente a nociones diferentes. Ciertamente, la problemática del género se aborda regularmente en el campo de la tradición literaria, pero, en el marco de los estudios del discurso, se hace necesario tratar tanto los géneros literarios como los no literarios (Charaudeau, 2012, p. 19).

En este sentido, una de las recientes perspectivas asumidas para realizar aproximaciones tanto teóricas como metodológicas acerca de la caracterización de los discursos consiste en las reflexiones realizadas por Mijail Bajtín y Patrick Charaudeau con respecto a la *definición y descripción de un género discursivo*, al igual que algunas categorías para su posible estudio. Este término —difícil de abordar debido a la gran cantidad de perspectivas y corrientes de pensamiento que han reflexionado sobre ella a partir de diversos marcos de clasificación— se convirtió para estos dos autores en fuente constante de reflexiones y consideraciones en relación con los diversos *ámbitos de práctica social* o *esferas de la actividad humana*, principal enfoque de su perspectiva denominada *sociocomunicativa*.

Para esta perspectiva basada en fundamentos de naturaleza sociológica, derivados de Bourdieu (1982) y de las teorías sobre la etnografía del habla, concebir un género discursivo no solamente implica tener en cuenta el conjunto de rasgos recurrentes, características o propiedades de índole textual o netamente lingüístico para llegar a establecerlos como elementos constituyentes y específicos de dichas producciones, sino también —y como primera medida desde el punto de vista social— la descripción del ámbito de práctica social en que están instaurados dichos discursos y, en conjunción con estos rasgos específicos mas no constituyentes, poder caracterizarlos ya entendidos como ámbito de práctica lingüística. En otras palabras, el género para esta perspectiva se constituye o define como un *ámbito de práctica lingüística-discursiva que se articula o materializa a partir del ámbito de práctica social que es quien establece sus condiciones de elaboración*.

De este modo, al considerar el género como una práctica discursiva vinculada a un ámbito de práctica social que configura determinados elementos, condiciones de producción y tipos relativamente estables de enunciados gracias a su carácter de innovación (Charaudeau, 2012), es importante concebir desde un punto de vista sociológico lo que significa la creación de un determinado ámbito de práctica social, es decir, la manera como se constituye para estos autores una determinada esfera de actividad humana y cómo desde allí es posible la creación y reproducción de los diversos géneros discursivos. En ese sentido, cabe resaltar aquí, desde esta mirada bajtiniana y desde lo que plantea Burgess (2011, citado en De Piero, 2012), cómo en YouTube se pueden concebir dos formas predominantes o recurrentes de contenidos como enunciados característicos de esta plataforma:

La primera gran área [de los géneros de YouTube] es la del “Videoblogging (vlogging) o actuaciones en vivo” donde los participantes hablan, cantan o danzan frente a la cámara, frecuentemente desde un espacio doméstico; y la segunda es aquella de “parodias, mezclas y videos ‘virales’” —La esfera de actividad asociada con YouTube de los

productos culturales más visibles, generativos y problemáticos (Burgess, 2011, p. 5; traducido y citado en De Piero, 2012).¹²

De igual forma, cuando se habla de la generación de un determinado ámbito de práctica social o, para Bajtín, de una determinada esfera de la actividad humana, el concepto de campo aportado por la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu cobra relevancia para entender la manera como estas prácticas se constituyen y poder concebirlo, en el caso de este tipo de interacciones, como tal. De acuerdo con Castón-Boyer (1996),¹³ el campo es definido de la siguiente manera:

Un campo es un sistema específico de relaciones objetivas, que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o de cooperación, según las distintas posiciones ocupadas por los agentes sociales. Y estas posiciones son independientes de los sujetos que las ocupan en cada momento. Por tanto, toda interacción se desarrolla dentro de un campo específico y está determinada por la posición que ocupan los distintos agentes sociales en el sistema de relaciones específicas (p. 82).

En este sentido, Internet o lo virtual se constituye como una especie de campo de naturaleza simbólica en el que se crean y recrean distintos tipos de relaciones objetivas y subjetivas entre las diversas instancias de comunicación o sujetos que interactúan a través de las múltiples producciones discursivas que en este campo se establecen y dejan entrever el *capital simbólico y cultural* que constantemente se produce y reproduce en esta plataforma *web*. De esta forma, pensar en dicho escenario virtual desde esta posición configura un ámbito de prácticas simbólicas desde el cual se generan diversas manifestaciones discursivas que, en concordancia con Charaudeau y Bajtín, permiten reproducir tipos estables de enunciados, discursos y contenidos audiovisuales, entre los cuales se puede pensar el discurso *youtuber* como género discursivo. Así, Internet y, en particular, el discurso *youtuber* se constituye entonces como un campo que permite la reproducción de diversos campos que, a su vez, se traducen en diversas esferas de la ac-

12 En el original en inglés: “The first such area is ‘Video blogging (vlogging) or live performance’ where participants speak, sing or dance straight to the camera, frequently from a domestic setting; and the second is that of ‘spoofs, mashups and «viral» videos’ — the sphere of activity associated with YouTube’s most visible, generative and problematic cultural products”.

13 Es también posible encontrar esta misma alusión al concepto de campo de Bourdieu en la presente perspectiva sociocomunicativa de Charaudeau (2012), quien lo señala de la siguiente manera:

Es posible entonces llegar incluso a considerar que el espacio social está estructurado en diversos campos que, según Bourdieu (1982), son ámbitos de relaciones de fuerzas simbólicas, relaciones de fuerzas aún más o menos jerarquizadas e institucionalizadas de acuerdo con el campo en cuestión. Esos campos —que yo prefiero denominar “ámbitos de práctica del lenguaje” porque esta denominación refiere en mayor medida a la experiencia comunicativa (Bourdieu, 1982)— determinan entonces de antemano la identidad de los actores que se encuentran en él, los roles que deben cumplir, lo cual hace que las significaciones que circulan allí sean fuertemente dependientes de las posiciones de sus enunciadores (p. 29).

tividad humana, materializadas o concretadas en las diversas producciones generadas, compartidas y divulgadas por este escenario, y en concreto, gracias a los generadores de dichos contenidos.

A partir de este panorama relacionado con la descripción del género discursivo, en tanto ámbito de práctica social materializado en un ámbito de práctica lingüístico, Charaudeau plantea una serie de categorías que permite, más que un análisis minucioso de un determinado género discursivo, una descripción aproximada del modo o modos como estos ámbitos están configurados o materializados, puesto que, como se ha señalado más arriba, la descripción a partir de una sumatoria de forma individualizada de estos criterios no son suficientes para dicha caracterización. Estos elementos, junto con su explicación, se pueden sintetizar en la figura 10.

Figura 10. Esquema general de los niveles de estructuración de la situación de comunicación.



Fuente: Shiro, Charaudeau y Granato (2012).

Estos niveles en que se conforma toda situación comunicativa para esta perspectiva y que permiten explicar el ámbito de práctica social o *campo* que constituye un determinado género discursivo y las distintas configuraciones o materializaciones se pueden entender de la siguiente manera:

La situación global de comunicación (SGC)

Este primer lugar de estructuración o configuración de la situación comunicativa a partir del ámbito de práctica social corresponde a una descripción primaria en un nivel situacional, en la que el género se configura a partir de un *dispositivo conceptual* y, si se quiere, de tipo simbólico y abstracto en el que se ubica un determinado ámbito de práctica social. En palabras de Charaudeau: “*Es aquí donde los actores sociales se constituyen en instancias de comunicación, alrededor de un dispositivo que determina sus identidades, la (o las) finalidad(es) que se instaure entre ellas y el ámbito temático que constituye su basamento semántico*” (Charaudeau, 2012, p. 30-31; negritas fuera del original).

En el marco del discurso *youtuber*, en tanto *vlog*, De Piero (2012) permite comprender la manera como este tipo de discurso configura el dispositivo conceptual a partir de una descripción generalizada de estas instancias de comunicación; por supuesto, desde una categoría de descripción sociocomunicativa, que sintetiza en las siguientes palabras:

El contexto general en el que se inserta es el de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) que es el que presenta un adecuado paradigma de estudios para los fenómenos registrados en los nuevos medios. Respecto a los autores de los videos, en general son jóvenes y adolescentes entre 15 y 25 años que se presentan a sí mismos en un entorno particular opinando sobre un tema. Sus destinatarios son los usuarios de internet, apelados directamente con deícticos personales. Es un género de entretenimiento, esa es su función principal, su objetivo es entretener, hacer reír, divertir, distraer. Sin embargo en algunas situaciones se puede utilizar con otros fines (De Piero, 2012, p. 83).

Si bien es posible contemplar con esta descripción algunos de los rasgos situacionales de este discurso, es pertinente complementarlos a la luz de la presente perspectiva teórica, al igual que en el análisis empírico de los fragmentos del *corpus* ya señalados en (1), (2), (3) y (4). De esta manera, si nos atenemos a las características o a los elementos principales que permiten describir el dispositivo conceptual de estos discursos señalados en la figura 10, es posible concebir lo siguiente:

- Con respecto a las *instancias de comunicación*, el discurso *youtuber* responde a una situación de comunicación inscrito en el marco de la sociedad de la información y, particularmente, en el campo de lo virtual, donde los protagonistas —el generador de contenidos para la plataforma y los múltiples usuarios prosumidores del contenido— cuentan con una relación de interlocutores que corresponden a lo señalado por De Piero (2012), es decir, sujetos entre los 15 y 30 años que enuncian un determinado mensaje para destinatarios de similar rango de edad, a pesar de que no es posible esta delimitación por el carácter público y no restringido de los

videos.¹⁴ Estos interlocutores, como se pudo observar en los estudios realizados por Mingione (2014), se caracterizan por establecer una separación espacio-temporal en el que se identifican o interactúan los participantes, gracias a determinadas fórmulas de tratamiento y de recursos extralingüísticos que se materializarán en los niveles discursivo y formal, los cuales se explicarán posteriormente.

- Ahora bien, en relación con las *finalidades*, es importante señalar, como principal característica, la presencia de no solamente una finalidad recurrente en la mayoría de videos, como bien señala De Piero (en este caso, una finalidad de *entretenimiento*), sino también la presencia de otras finalidades que permiten determinar el o los contratos de habla situacionales desde los cuales se puede entender su realización, en el nivel discursivo o en la situación de comunicación específica. De esta manera, a partir de las principales finalidades aportadas por Charaudeau (2012),¹⁵ se pueden resaltar como principales finalidades los objetivos de *prescripción* —como es posible ver en (2) o, inclusive, en videos como “5 peinados para la escuela/trabajo (fácil)” (<https://www.youtube.com/watch?v=5vXSJCG8NM>) o “12 peinados para cabello corto” (https://www.youtube.com/watch?v=_CV0LW-JWB5g)—, de *solicitud* —como en (4) o, inclusive, en videos dedicados a los tutoriales de videojuegos—, de *incitación* —como en (3)—, de *información* o inclusive de *demonstración* —como es posible evidenciarlo en el manejo discursivo de un canal como EriTheD.

Sin embargo, con respecto a las finalidades de los participantes a nivel situacional, es importante resaltar que: “Cada SGC se caracteriza por uno o varios objetivos pero, en ese caso, uno (a veces dos) de ellos es predominante” (Jakobson, 1963, citado en Charaudeau, 2012, p. 31). En ese sentido, no es posible determinar a nivel situacional que un determinado video corresponda a una finalidad o contrato de habla único, sino que responde a un escenario de comunicación que, a la manera de lo que señala Carranza (2012), posibilita la reproducción e incrustación de diversos géneros y subgéneros para la conformación del discurso, por supuesto, gracias al carácter innovador de los géneros.

14 Aquí es importante señalar que si bien YouTube cuenta con la opción de restringir determinados videos por sus contenidos para mayores de edad, los discursos *youtubers* cuentan con la característica de ser públicos, sin restricción alguna y, sobretodo, abiertos a “cualquier” público. Sin embargo, es opción del usuario de Internet determinar si un determinado contenido del *youtuber* es para él o ella.

15 Para Charaudeau, la finalidad se establece a partir del objetivo discursivo o contrato de habla que se identifique. Sus principales objetivos radican en:

Prescripción: instaura una relación de *deber hacer*.

Solicitud: instaura una relación de *querer-deber saber*.

Incitación: instaura una relación de *persuasión-sedución*.

Información: instaura una relación de *hacer saber*.

Instrucción: instaura una relación de *hacer saber-hacer*.

Demonstración: instaura una relación de *saber en la verdad*.

La situación específica de comunicación (SEC):

Este segundo nivel de estructuración de la situación comunicativa adscrita al nivel discursivo consiste en la materialización y especificación de esos dispositivos conceptuales señalados en la anterior categoría, entre los que se encuentran la definición desde las instancias, las finalidades y el ámbito temático. Como es posible contemplar en el esquema presentado al inicio de este apartado, este nivel corresponde a la forma como cada uno de estos elementos se concretiza en la producción material y no conceptual: de esta forma, si en la SGC se determinan las instancias de comunicación entre las que se encuentran las finalidades, en la SEC se describe(n) la(s) forma(s) como estas se materializan en la producción discursiva desde la descripción de elementos, tales como los *modos de organización enunciativos* (descriptivo, narrativo, argumentativo, explicativo/expositivo), los *modos enunciativos* (alocutivo, elocutivo, delocutivo), los *modos de tematización* (las tipologías construidas sobre los contenidos, entre otros) y, finalmente, los *modos de semiologización* (o mecanismos de puesta en escena del discurso).

La situación específica de comunicación es la que determina las condiciones físicas del intercambio lingüístico y, en consecuencia, especifica los términos de la situación global de comunicación. Mientras que en la SGC se encuentran las instancias de comunicación definidas globalmente, en la SEC se hallan los interlocutores con una identidad social y roles comunicacionales bien precisos. Asimismo la finalidad del intercambio se encuentra precisada en función de las circunstancias materiales concretas en las que el mismo se realiza (Charaudeau, 2012, p. 32).

En esta descripción de los subgéneros, es importante señalar las diversas clasificaciones que los *youtubers* han generado con respecto a sus diversas producciones categorizadas de acuerdo con el ámbito temático descrito previamente en la SCG y que, como tales, se pueden reseñar en la transcripción del siguiente video realizado por Paulette (2016):¹⁶

Le tenemos el **VideoBlog**, también conocido como VBlog, V Blogging o Vlogging, el formato más antiguo de YouTube y el que lo caracteriza. Por ser el primer contenido expuesto es uno de los más populares actualmente, en especial, en Latinoamérica [...] Ahora venga y le ofrezco el **Gameplay** el primer contenido más exitoso en la actualidad de YouTube. Consiste en un personaje [...] grabando su pantalla del computador o televisor mientras juega un videojuego. En la esquina se puede ver al personaje mientras reacciona ante lo que está haciendo. Suelen ser reacciones exageradas; sí, ya todos lo sabemos que exageran, ¿pero si no lo hacemos, quién los ve? [...] Ahora venga y le doy un momento de risa en YouTube con el formato de **Comedia**. La comedia es uno de los tipos de contenido más exitosos de YouTube también, ocupando el segundo

16 De igual forma cabe resaltar el trabajo de Sergio Cabanillas donde se señala una clasificación y explicación de los contenidos realizados por los Youtubers, enfocándose en aquellos realizados por las personalidades más reconocidas en el ámbito español, y que se invita su lectura para un mayor detalle.

lugar. La idea es basarse en situaciones cotidianas para crear una historia cómica que se cuente en un tiempo corto, e incluye todo lo que tiene que ver con sketches, personajes, retos, talk shows, parodias y muchas otras cosas más, incluso el mismo Vblog [...] Le ofrezco otro de los más exitosos, el *LifeStyle* o *estilo de vida*, y estoy segura que lo ha escuchado o al menos lo ha visto en algún punto de su vida [...] los libros de la guapurita Yuya han sido de los más vendidos en el país. El contenido se destaca por ser basado en tutoriales de lo que usted quiera: maquillaje, recetas, uñas, peinados, manualidades, cómo vestirse y muchas otras cosas más [...] y es que así somos los Youtubers, hacemos cosas lindas, cosas graciosas, cosas entretenidas, cosas para educar y también cosas vacías (Cursivas y negritas fuera del original).

De esta forma, cada tipología o clasificación de los videos o contenidos realizados por los *youtubers* respondería a las diversas maneras de metodologización o materialización de esa situación global de comunicación a la que se encuentran adscritos dentro del ámbito de práctica social y, particularmente, de cada una de las finalidades explicadas en la SCG. Así, si hablamos en la SCG de un discurso caracterizado por la presencia predominante de una finalidad de prescripción, como sucede con (2), entonces en la SCE hablamos de dicha materialización en los videos conocidos como *LifeStyle*. Si en la SCG predomina la finalidad de incitación, entonces en la SCE es posible encontrar su materialización en los videos más característicos de esta plataforma web: los Vblog e, inclusive, los denominados bajo el género de Comedia, en los que se puede encontrar más que una incitación, el manejo de lo que, para autores como Montoya (2014), se conoce como una *retórica de la seducción*, del manejo de lo performativo, para la generación de este tipo de contenido basado en lo cotidiano, pero con un toque de humor, histrionismo, exageración, como se puede ver tanto en (1) como en otros discursos de *youtubers*.

Continuando con esta línea discursiva, si nos encontramos en la SCG de un discurso *youtuber* con la predominancia de la finalidad de instrucción, es posible concebir en la SCE el subgénero posiblemente concebido como Educativo, en el cual se podrían ubicar los diversos videos dedicados a este objeto y entre los cuales es posible concebir al canal del *youtuber* JulioProfe.

Finalmente, las *propiedades discursivas* se definen como la materialización de esas condiciones dadas por la situación comunicativa y manifiestan el modo como dichas categorías tienden a materializarse. De este modo, lo que en un nivel es finalidad, se va a materializar en este segundo nivel en los modos de organización discursiva (narrativa, argumentativa, descriptiva); lo que es las identidades en un nivel, en este serán los diversos modos de enunciación (para nuestro caso, el uso de la segunda persona del singular y la tercera del singular), y así sucesivamente.

De esta manera, estos elementos corresponden a los principales elementos que son posibles de identificar dentro de la explicación y caracterización de una determinada

práctica social discursiva y que establecen un género discursivo a partir de un campo determinado; criterios que esperan que sean considerados para la caracterización de dichas interacciones y discursos en tanto nueva práctica social que establece un nuevo género discursivo.

Conclusiones

El presente estudio descriptivo del discurso *youtuber* como género discursivo permite a nivel general poder resaltar una apreciación que, bien señalaba Calderón (2003), con respecto a la caracterización de los géneros discursivos primarios señalados por Bajtín, se refiere a que:

El nivel de elaboración de las esferas de comunicación discursiva en las que se desarrollan primordialmente géneros primarios es altamente estructurado. Que ese nivel de elaboración sustenta de manera importante la estructura ideológica del grupo y genera roles y sujetos discursivos altamente socializados: padres de familia, cónyuges, vecinos, amigos, etc... Esto, por cuanto las formas primarias de comunicación discursiva definen la estructura y los rituales familiares e íntimos que dan vida a los principios básicos de interacción discursiva que conforman la ideología de un grupo social y que le dan identidad cultural e histórica (p. 48).

Se ha visto en este capítulo cómo la descripción inicial, aunque no definitiva ni exclusiva, de estas instancias de comunicación, elaboración de sujetos discursivos, entre otras características mencionadas y articuladas de manera circular y no direccional, posibilita concebir un ámbito de práctica virtual y simbólica dentro de una plataforma como YouTube y, a su vez, dentro del ámbito virtual como Internet, y ofrecer múltiples y diversas producciones discursivas.

El *youtuber*, en tanto *vlogger*, al igual que sus diversas producciones discursivas, es considerado como un transmisor particular de la vida cotidiana a partir de videos que, de modo abierto, libre y espontáneo, permiten realizar, a partir de esa “aparente” espectacularización de la vida, un reconocimiento y reflexión de la misma, de las situaciones cotidianas que ella evoca o de una pequeña y estrambótica risa, al identificarse con alguna de las tantas situaciones comunicativas y de interacción que estas comunidades señalan y representan en sus discursos con cada video subido y comentado, que provienen de gran inspiración y compromiso por parte del *youtuber*, en su plan de elaborar otro video.

Al hablar de ello, es posible ver desde ahí nuevas configuraciones que establecen toda una situación discursiva que permiten contemplarla como un nuevo género discursivo, en tanto que estas esferas sociales de la vida cotidiana, vistas desde la perspectiva de Bajtín y Charaudeau, logran producir determinados tipos estables de enunciados

que dejan ver su surgimiento, desarrollo y posible investigación a partir del análisis de estas categorías presentadas y explicadas en este capítulo.

Entre estas categorías cabe resaltar como una importante el manejo del tratamiento a las audiencias a partir del usted o ustedes, a partir del manejo de la segunda persona del singular y, en algunos casos, del uso de la primera persona en plural (nosotros). Este aspecto señalado de la investigación es significativo ya que a lo largo de las secuencias discursivas que se pueden extraer de los discursos es recurrente el uso de las tres formas de enunciación en el que se modifican estos usos como fórmulas de tratamiento que permiten la identificación del discurso, no solamente por parte de quien enuncia, sino también por parte de los múltiples enunciatarios con que cuenta esta forma de interacción. Lo anterior permite una identificación de los mensajes transmitidos con cada video por parte de las audiencias que ven y comparten estas producciones.

Este capítulo pretendió realizar una indagación sobre los principales estudios al respecto y un diálogo con los aportes teóricos de una perspectiva contemporánea en particular, como la sociocomunicativa de Charaudeau (2012), en la cual se encaminó este trabajo a nivel teórico y metodológico así como las consideraciones que este estudio pudo aportar a nivel educativo, en plena comprensión de estos nuevos discursos multimodales.

Sin embargo, esta investigación está abierta a posibles comentarios, críticas y demás que contribuyan con su desarrollo, de manera que se convierta en un ejercicio de investigación que se consolide como un nuevo aporte desde los estudios del discurso, para la comprensión de las nuevas interacciones cotidianas, y cómo desde ello se puede relacionar con el campo de acción, en tanto docentes en formación y práctica de nuestro ejercicio docente. Es claro cómo se pueden aprovechar ciertas recientes dinámicas de comunicación, tan curiosas como las que se acaban de presentar con respecto al ejercicio discursivo de los *youtubers*.

En conclusión, nos encontramos con toda una esfera social enmarcada por interacciones en red valiosas, cuyas producciones discursivas, en tanto género discursivo, permiten convertir los discursos generados y la manera en como estos se transmiten, en tipos de interacción subjetivos con respecto a la cotidianidad: una reflexión sobre la vida misma, a partir de la vida misma, pero al absurdo; es decir, desde el punto de vista de lo irónico, lo cómico y lo gracioso, como elementos sutiles pero asertivos en los efectos que generan en sus usuarios (en algunos apoyo e identidad frente a su estado de cosas; en otros, simplemente concienciación de la vida misma y de las situaciones generalmente compartidas, construidas y resignificadas a través de estos relatos, performances y reflexiones, o inclusive, un agradable momento de humor para subir el ánimo).

Finalmente, cabe señalar que, si bien se pretendió describir discursivamente este escenario virtual, al igual que este conjunto de prácticas comunicativas, su estudio, discusión y comprensión no se quedan ahí, puesto que, con la presente investigación, se ha generado un marco para poder entender esta serie de prácticas discursivas que posibiliten, en últimas, transformarlo en otras esferas de la actividad humana, como lo es el ámbito escolar y pedagógico o, inclusive, en la comprensión de estas dinámicas, ya no solamente como simples producciones de la banalidad y la socialización del espectáculo, sino también como marco que crea, recrea, simboliza y construye situaciones comunicativas, intenciones, roles de participantes, entre otras múltiples características a partir de lo cotidiano, de ese capital cultural que permite el desarrollo.

Referencias

- Ajmátova, A. (2009). *Algo acerca de mí*. Caracas: BID & CO.
- Álvarez, G. (2008). Análisis del discurso del aula: desde el enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación. *Forma y Función*, 21, 13-34.
- Ardévol, E. y San Cornelio, G. (2007). "Si quieres vernos en acción: Youtube.com". Prácticas mediáticas y autoproducción en Internet. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 10, 1-29.
- Aristóteles. (1988). *La Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación literaria*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.
- Barthes, R. (2013). El análisis retórico. En *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (pp. 165-175). Buenos Aires: Paidós.
- Benveniste, E. (1979). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general II* (pp. 82-91). México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bloom, H. (2015). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borges, J. (1980). El idioma analítico de John Wilkins. En *Prosa completa* (vol. 2). Barcelona: Bruguera.
- Borges, J. L. (2005). Obra poética. En *El oro de los tigres*. Argentina: Emecé.
- Cabanillas, S. (2014). *El fenómeno youtuber: una nueva forma de comunicación* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Calderón, D. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8, 44-56.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Caravedo, U. (2012). La buena Eris. Reflexiones en torno a la lógica agonal en Heráclito y Nietzsche. *Instantes y Azares*, XII(10), 37-54.
- Carranza, I. (2012). Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 99-124). Madrid: Iberoamericana.
- Castón-Boyer, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 75-97.
- Castrejon, M. (2015). *Conoce mi voz real. Yuya* [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sCgpg5Egox4>
- Charaudeau, P. (2001). Las problemáticas de base de una lingüística del discurso. En J. J. Bustos-Tovar, P. Charaudeau, J. L. Girón-Alconchel, S. Iglesias-Recuerdo y C. López-Alonso, *Lengua, discurso, texto: I Simposio Internacional de Análisis del Discurso* (pp. 39-52). Madrid: Visor Libros.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu editores.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Ciaspucio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistemico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 57, pp. 31-48.
- Cicerón. (1983). *De oratore*. Madrid: Gredos.
- Cicerón. (1997). *El orador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coupland, J., Coupland, N. y Robinson, J. (1992). How are you?: Negotiating phatic communication. *Language in society*, 21(2), 207-209.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Cyrułnik, B. (1983). *Mémoire de singe et paroles d'homme*. Paris: Pluriel.
- Danblon, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie de discours rhétorique: origines et actualité*. Paris: Armand Colin.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. (Trad. R. Vicuña). Santiago de Chile: Ediciones Naufragio. (Obra original publicada en 1967)
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- De Piero, J. L. (2012). El Vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Revista Jornaleros*, 1(1), 79-86.
- Díaz, R. (2009). El video en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 17(33), 63-71.

- Duman, S. y Locher, M. (2008). So let's talk. Let's chat. Let's start a dialog: An analysis of the conversation metaphor employed in Clinton's and Obama's Youtube campaign clips. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 27(3), 193-230.
- Educar Chile (2013). Educar Chile. Santiago de Chile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=133260>
- Ferguson, C. (1976). The structure and use of politeness formulas. *Language in society*, 5(2), 137-151.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García-Berrío, A. y Huerta-Calvo, J. (1992). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- García, M. (1996). El camino de la ética civil en Colombia. Balance y perspectivas. *Theologica Xaveriana*, 46, 283-316.
- Garmendia, G. (2014). *Cosas que NUNCA debes hacer* [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Z11o9FWRlgs&list=PLEB8E85708411CACA&index=10>
- Goffman, E. (1976). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Editions de Minuit.
- González, F. (1995). *Los negroides (ensayo sobre la Gran Colombia)*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Editorial del Serbal.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Jaramillo, J. P. (2015). *La ilógica lógica del amor: en los zapatos de quien te gusta* [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iPfyw7ZjDF0>
- Kebrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Krauthausen, C. (2003, 12 de abril). Peter Sloterdijk: "Estados Unidos apunta hacia una autoabolición de la democracia" (Entrevista). *El País*. Disponible en https://elpais.com/diario/2003/04/12/babelia/1050104350_850215.html
- Lévy, C. (diciembre de 2012). De la palabra-acción a la palabra-imitación: itinerario retórico de Cicerón. *Revista de Estudios Sociales*, 44, 21-27.
- Mainueneau, D. (1976). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Liège : Editions Mardaga.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporatio. En R. Amossy (Ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (pp. 75-100). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2009). L'analyse du discours : état de l'art et perspectives. *Marges Linguistiques*, 9, 1-3.
- Maingueneau, D. y Cossuta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 29(117), 112-125.
- Martínez, J. (2015). *Cómo ser youtuber? | Ser famoso?* [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=F8eSYR8ECfM>
- Meyer, M. (2008). *Principia rhetorica: une théorie générale de l'argumentation*. Paris: Fayard.
- Mingione, D. (2014). Hello Internet!: An analysis of Youtuber Greetings. *Exploration in Linguistics*, 1, 19-34.
- Montoya, D. y Vásquez, M. (2011). Cotidianidades transmitidas en el ciberespacio: el fenómeno del Lifecasting. *Co-herencia*, 8, 269-294.
- Montoya, M. (2012a). *Aprender y pensar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Montoya, M. (2012b). El funcionamiento del género epidíctico en educación. En *El género discursivo epidíctico y educación* (p. 12). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montoya, M. (2014). *El género discursivo epidíctico en el aula: el orgullo del maestro* (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Mouffe, C. (2006). Democracia y pluralismo agonístico. *Derecho y Humanidades*, 12, 17-27.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Myers, D. (2001). *Poesía acmeísta rusa*. Madrid: Visor.
- Orza, G. (2001). *Formulación de un modelo integral para el análisis estructural de la realidad y la ficción en el discurso televisivo* (Tesis). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Osorio, N. (1988). Prólogo. En N. Osorio (Ed.), *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Partridge, J. (2011). Watcher, mate! Wie Geht's, Liebchen? Terms of greeting in English and German. *German as a Foreign Language*, 1, 40-52.

- Paulettee. (2016, agosto). ¡YO NO ME LE “TIRÉ” NINGUNA FERIA DEL LIBRO! Respondiendo a “La Feria Youtuber” [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VXmxbqcfWxA>
- Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Peirce, C. (2002). *Œuvres philosophiques. Pragmatisme et pragmatisme*. Paris: du Carf.
- Pérez, J. (2012). La actualidad en YouTube: claves de los videos más vistos durante un mes. *Global Media Journal*, 9, 44-62.
- Pilleux, M. (1994). Análisis del discurso. La interacción en la sala de clases (La “Escuela de Birmingham”). *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 20, 9-15.
- Ramos-Serrano, M. y Herrero-Díaz, (2016). Unboxing and brands: Youtubers phenomenon through the case study of evantubehd. *Prisma social. Revista de ciencias sociales*, (1), 90-120.
- Ramírez, G. (2012). Presentación. En H. Beristáin y G. Ramírez-Vidal, *Las miradas y las voces* (pp. 5-13). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salazar, I. (2014). La alegría de enseñar: una pedagogía poética. Ibagué: Caza de Libros.
- Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423, 623-656.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas*. Madrid, Frankfurt: Lingüística iberoamericana.
- Shiro, M. (2012). Introducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 7-16). Madrid: Iberoamericana, Vervuert.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975). *Toward an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Longman.
- Spengler, O. (2013). *Heráclito*. Sevilla: Ediciones Espuela de Plata.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique. Suivi de: écrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En M. Garrido-Gallardo (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (p. 31-48). Madrid: Arco / Libros S. A.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (1999). *Lanalyse des conversations*. Paris: Nathan.
- Van Dijk, T. A. (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Revista Escibania*, 8, 5-22.
- Van Dijk, T. A. (2010). *Estructuras y funciones del discurso* (3a ed.). México: Siglo XXI.
- Vasco, C. E. (s. f.). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de: <http://>

ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. El estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.

Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Zerillo, A., Val, A. y Moriena, C. (2012). *Uso y mención del discurso de los medios de comunicación en la universidad* (Proyecto de investigación). Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Argentina.

Anexos

Capítulo “Subgénero discursivo mediático: el discurso del defensor del televidente”

Anexo 1

Transcripción (#1) de doble vía

“”: lectura de cartas

D: defensora del televidente (Amparo Pérez)

P: periodista (Juliana Tabares)

EX: experto sobre el tema

EN: entrevistador fuera del set de transmisión

VC: video clip del programa cuestionado

E: entrevistado 1 del programa cuestionado a

E²: entrevistado 2 del programa cuestionado a

E³: entrevistado 3 del programa cuestionado a

E⁴: entrevistado 4 del programa cuestionado a

J: entrevistado en el set

EF: entrevistado fuera del set del programa cuestionado b (experto)

T: televidentes entrevistados fuera del set

1. **D:**¹⁷
2. **VC:**
3. **P:**
4. **VC:**

17 Las primeras intervenciones no fueron consideradas para transcribirlas

5. **D:**
6. **P:**
7. **D:**
8. **P:**
9. **VC:**
10. **D:**
11. **VC:**
12. **EX:**
13. **VC:**
14. **EX:**
15. **VC:**
16. **P:** se estrenó el programa taggeados **I** y como era de esperarse **I** hubo varios comentarios **I** a algunos jóvenes les pareció excelente **I** porque se habló **I** de sus problemas y situaciones con su lenguaje **I** y en su contraste están las cartas de los adultos bastantes críticos
17. **VC:**
18. **E:** taggeados somos muchas cosas es: e una manera **I** diferente de abordar las problemáticas familiares **I** así que vamos a tener **I** videobloguers **I** vamos a tener **I** a los youtubers más famosos de Colombia **I** realizando retos **I** vamos a tener una serie **I** en la que participo yo **I** y vamos a hablar **I** y contar historias de dinamita-dinámicas familiares
19. **VC:**
20. **P:** karen alejandra mendosa nos dice en su carta **I** “me parece un programa muy malo **I** ya que no aporta nada al televidente **I** pensé que iba a ser un programa diferente que dejara más cosas **I** pero la verdad me desilusiono **I** solo muestra temas vacíos **I** creo que los jóvenes **I** necesitamos programas con más calidad **I** y con temas **I** más interesantes”
21. **D:** == revisé detalladamente el programa taggeados **I** y encontré aspectos muy interesantes **I** primero **I** utiliza un lenguaje visual y oral moderno claro y directo **I** donde los protagonistas son jóvenes con sus problemas y temáticas **I** que muchas veces no conocen los padres de familia **I** ni los adultos **I** y es desde la óptica de los jóvenes **I** adolescentes que debemos verlos **I** pocos programas tienen las moralejas y los buenos ejemplos **I** que nos dejaron el fin de semana pasado
22. **VC:**

23. **P:** taggeados es sin duda un programa moderno **I** que ayuda a los padres a entender a sus hijos **I** donde varias veces dieron ejemplos de valores **I** donde los mismos presentadores confiesan **I** y reconocen **I** sus faltas
24. **D:** y qué decir de la sesión **I** archivos **K I** donde se incluyen casos reales de jóvenes que enfrentan sus errores **I** que reconocen en qué fallaron **II** como el de dos niñas de quince años **I** que se fueron en moto para sentir la adrenalina **I** y una de ellas se accidenta **II** y allí en la clínica **I** sus padres descubren que se había hecho una cirugía de senos **I** pagada por unos delincuentes **I** en realidad es una advertencia para los padres **I** para que **I** por lo menos **I** hablen con sus hijos **I** y conozcan el mundo en el que se mueven hoy en día
25. **VC:**
26. **EN:** los padres siempre se preocupan por la enseñanza **I** lo que verán los hijos en un programa **II** e: ¿qué: puede esperar el televidente en ese sentido?
27. **E:** ==bueno definitivamente **I** es un trabajo que venimos e: cocinando desde hace dos años **I** así que fuimos muy cuidadosos con el contenido **I** pero **I** sin embargo vamos a tratar **I** temas muy sensibles **I** en la dinámica familiar **I** por ejemplo **II** e: en el primer capítulo vamos a ver cómo **I** echan del colegio a los hijos **I** vamos a hablar de: sexo: **I** de alcohol **I** de los temas que tenemos que hablar nosotros los padres **I** así que si **I** los papas están **II** preocupados **I** por el contenido del programa **I** los invito **I** a que se sienten con sus hijos **I** y vean: taggeados
28. **VC:**
29. **E:** no son temas fuertes son temas **I** que definitivamente **I** en familia tenemos que abordar **I** el tema de la sexualidad **I** el tema del alcoholismo **II** el tema: de: las malas influencias con nuestros hijos **I** esos son temas que definitivamente todas las familias tenemos que hablarlas **I** y que **I** taggiados va a ser la excusa perfecta para hablar justamente de eso **I** para que: no rompamos la comunicación de la familia sino que para el contrario sea la excusa para hablar
30. **VC:**
31. **E²:** si bien hay conflictos **I** y: digamos como que **I** his- historias que para un papá son como fuertes de ver y **I** saber que su hijo anda en esas **I** siempre también hay una resolución **I** e: positiva **I** que deja claro qué está bien y qué está mal
32. **P:** la televidente Gina Bernal de Bogotá **I** se queja del programa **I** taggeados y en especial de la sección de juana martínez y juan jaramillo **I** dice en su carta **I** “el estereotipo de belleza que desean mostrar a los jóvenes es poco agradable” **I** y agrega **I** “considero que debería haber una mejor opción en la franja infantil **I** ya que son los niños los más visuales **I** y receptivos **I** a la hora de ver un programa de televisión **I** y estas dos personas no son la mejor guía a seguir **I** porque su cultura y su personalidad **I** no identifican una directriz de valores y de infancia” **I** veamos que nos dijo al respecto juana martínez

33. E³: de verdad van a encontrar cosas muy cotidianas I sus hijos ya conocen estas cosas I solamente les estamos I facilitando como: no sé la vida la cotidianidad I les estamos poniendo cosas que probablemente no les ha pasado y que probablemente les van a pasar I los estamos preparando a cosas chistosas I que pasan en la vida I que les ha pasado a ustedes y que probablemente le va a pasar I a todos sus hijos I creo que no deberían preocuparse I e: todo es muy orgánico I todo es muy: pacífico I no estamos fomentando nada malo I de hecho I fomentamos mucho el apoyo entre adolescentes I y que todos sepan I que todos estamos pasando por lo mismo I que el mundo no se va a acabar I y que estamos juntos en esto
34. VC:
35. E⁴: es el primer contenido en televisión abierta II que se atreve I a rom:per los límites de su propia pantalla II e irse I y hacer I un contenido de doble vía con los contenidos digitales II con aquellos contenidos que la gente está viendo en sus tabletas y en sus teléfonos I y empezar a cruzarlos y a vincularlos como para que nos entretengamos como con dos pantallas al tiempo
36. VC:
37. E⁴: este es un programa como lo digo hasta el cansancio I para que las familias nos comuniquemos I para que entendamos que somos diferentes I para que los niños les digan a los jóvenes les diga qué es lo que les gusta de ellos I para que los jóvenes les digan a sus papás I qué es lo que les gusta I y los papás les comuniquen a los niños qué es lo que nos gusta I por eso cada una de las secciones está hecha I para que alguien diga es a mí el que le gusta y le cuente a los demás I cada una de las secciones está hecha para que los demás diga I yo no sabía que ustedes andaban en estas I y hay secciones serias secciones humorísticas I y secciones que nos llevan al pasado y secciones que nos llevan al futuro
38. VC:
39. D: seguimos recibiendo cartas de felicitación por la producción laura la santa colombiana I poco a poco los televidentes I están reconociendo la importancia de un producto I que no tiene nada que ver con la violencia del narcotráfico I algo que pedían a gritos los televidentes I dice el señor alejandro flores de medellín I “solo quería felicitarlos por la producción laura I la cual me capturó I su producción impecable I el vestuario ni hablar I las locaciones y los actores I entre mil y mil cosas que se pueden ver I los felicito de corazón y que sean un ejemplo I para otras productoras I mil gracias por sus programas”
40. VC:

41. **P:** por su parte el señor rober villamizar de bucaramanga dice **I** “por fin algo agradable en la televisión colombiana **I** el programa de laura la santa colombiana **I** muchas gracias **I** para resaltar valores y principios **I** un ejemplo para poder moldear el actuar de nuestros jóvenes **I** muchas gracias”
42. **VC:**
43. **D:** cambiando de tema he invitado al estudio a juan diego alvira destacado periodista del canal **I** que tiene un gran reconocimiento en el país porque es sin duda el periodista más cercano con la gente **I** juan diego alvira promueve la sección el periodista soy yo **I** que sin duda ha dado gran oportunidad a la gente de contar **I** sus problemas a lo largo y ancho de colombia **I** vamos a ver un ejemplo
44. **VC:**
45. **D:** juan diego ¿si no fuera por esta sección nos quedaríamos sin saber qué pasa en otras regiones apartadas de colombia o no?
46. **J:** == amparo eso es lo que más me ha gustado a mi realmente de esta sección **I** entre otras cosas **I** aunque le buscamos o tratamos de buscarle solución a la ciudadanía cuando nos envían sus videos **II** hay una cosa poderosa **I** que es muy impactante en la sección **I** y es que nos hemos enterado de lo que sucede **I** hasta en veredas
47. **D:** uy si
48. **J:** >hasta corregimientos donde **I** hay que ser honestos **I** jamás habría llegado una cámara de televisión **I** por lo menos profesional
49. **D:** ¿cuántas les llegan de esas informaciones e: cómo las seleccionan juan diego?
50. **J:** nos envían a un correo que nosotros creamos **I** una cuenta **II** donde: nos envían los videos desde diferentes rincones de colombia **I** inclusive nos han llegado del exterior **I** allí digamos **I** son tantos la verdad **I** es una avalancha de correos
51. **D:** [que bueno que bueno]
52. **J:** >[que que] claro que eso **I** todo empezó de menos a más
53. **D:** de menos a más
54. **J:** >y hoy por hoy **I** tenemos unos quinientos o hasta mil represados **II** razón por la cual nos vemos en la obligación de comenzar a hacer una selección **I** muy muy [rigurosa]
55. **D:** -[muy rigurosa]
56. **J:** >para que lo que salga al aire primero sea corresponda a lo real **I** a lo que está ocurriendo **I** si es o no **I** un hecho verídico y segundo **I** cuál es el impacto que pueda tener **I** y nosotros de qué manera podemos ayudar a resolver
57. **D:** ya **I** bueno uno diría sin la- el ánimo de ofender **I** que hay muchas personas que actúan como verdaderos periodistas **I** vamos a ver un informe

58. VC:
59. J: este por ejemplo es uno de esos videos I que seleccionamos I por la magnitud I y lo impactante de las imágenes
60. D: -[impresionante]
61. J: [de la situación] de estas personas campesinos de guamal meta I que tenían que cruzar el río justamente por un cable I nosotros por ejemplo ahí consultamos a la alcaldesa I del municipio I des- desplazamos un equipo periodístico con nuestros corresponsales I para que le diera una respuesta a la comunidad I y eso lo conseguimos I la alcaldesa se comprometió a buscarle una solución I a estas personas
62. D: sin embargo aquí tengo una carta juan diego de una televidente natalia rey I que nos explic- escribió hace poco I diciendo que “en el noticiero hay un espacio que se llama el periodista soy yo I donde nosotros hacemos la denuncia I pero el noticiero no da soluciones I solo transmite I y me gustaría I que esto mejorara y que la noticia no se quede como un reportaje”
63. J: bueno I valdría la pena decirle a natalia I que nosotros no podemos hay que ser realista I responder y atender absolutamente todas las denuncias y quejas I pero hay una cosa que sí llama la atención I y es que hacemos visible por lo menos I en un noticiero nacional I lo que de otra forma- forma nunca se conocería I eso vale la pena rescatarlo por un lado I segundo en algunos casos sí lo hacemos I no se puede en todos pero sí en algunos concretos le voy a enumerar varios I primero I la estación de policía de las mercedes en norte de santader cuando los policías dormían en las aceras I eso I lo denunció un ciudadano a través del periodista soy yo y noticias caracol desplegó para nuestra siguiente emisión I todo un equipo periodístico I y terminaron naturalmente I dando respuesta a las autoridades a esa situación I hay otros casos más como el de la ministra I gina parody I que la tuve yo ahí entrevistándola justamente en el set I y le puse el video de un ciudadano que ya lo habíamos emitido I y le dije ministra mire lo que está ocurriendo en córdoba I una escolita donde los pobres niños iban en unas precarias condiciones a estudiar I ella se comprometió a darles una respuesta
64. D: bueno pues I yo creo que como a la gente le gusta ver por qué I a veces nuestros televidentes son muy desconfiados I yo quiero mostrarles una nota de esas donde I vemos que los periodistas se trasladan después al al lugar de los hechos
65. VC:
66. J: es recurrente ese tipo de denuncia I nos llega desde muchísimas partes I por ejemplo denunciando las precarias condiciones en las que estudian los niños I muchas veces en unas escolitas I donde no solo hay hacinamiento sino que las estructuras son- da tristeza

67. **D:** [no es que ya las acabamos de ver]
68. **J:** entonces y sobre todo en una coyuntura especial **I** cuando este gobierno nacional está anunciando con bombos y platillos **I** un gran presupuesto destinado para mejorarse infraestructura **I** de ahí que **I** el que hallamos traído a la ministra **I** pues representa un hecho: trascendental porque inclusive ella nos dijo **I** sígame mandando ese tipo de videos para saber qué podemos **I** priorizar **I** de acuerdo a lo que hemos planeado **I** entonces eso es lo que nosotros hemos hecho
69. **D:** entre e: las muchas necesidades que tiene el país nosotros también vemos que **I** el tema del agua es muy importante **I** ustedes también a: así lo han sentido yo quiero que ustedes vean u: una nota de esto
70. **VC:**
71. **D:** esta sección se vuelve una esperanza para la gente **I** a mí me parece muy valiosa **I** porque ya la gente no cree en los políticos e: **I** y casi que en nadie **I** y tener la oportunidad de comunicarse con el noticiero desde esas zonas tan apartadas **I** usar su su pequeña tecnología **I** para que nos llegue a nosotros ese conocimiento es muy importante y muy valioso
72. **J:** esa es una digamos características especiales de esta sección **I** que cualquier ciudadano que tenga un celular **I** con cámara puede reportar lo que ocurre **I** en su sitio de: trabajo **I** de: residencia **I** en cualquier parte del país **I** esa es una de las principales ventajas de es:ta sección **I** y por eso nos enteramos de cosas que de otra manera nunca **I** habríamos sabido
73. **D:** juan diego muchísimas gracias por mostrarnos la importancia de esta sección **I** que es tan útil para la gente **I** ahora los dejo con juliana tabares
74. **P:** el próximo 25 de octubre serán las elecciones **I** para alcaldes gobernadores **I** concejales **I** diputados **I** a las asambleas departamentales **I** y ediles a las juntas administradoras locales **I** y los medios de comunicación **I** tienen una gran responsabilidad en la información que den a los ciudadanos **I** para contribuir a que se elija a los mejores **I** en ese sentido caracol televisión **I** inició esta semana **I** su cubrimiento en noticias caracol
75. **VC:**
76. **P:** el señor david camargo **I** nos escribió pidiendo al canal **I** que se presenten las propuestas de los candidatos dice **I** “quisiera saber si noticia caracol **I** nos va a presentar las hojas de vida y las propuestas de los candidatos **I** que aspiran a los diferentes cargos **I** en las próximas elecciones regionales **I** teniendo en cuenta que en estas elecciones aspiran muchas personas investigadas y corruptas **I** que el país necesita conocerlas **I** para elegir bien”

77. **EF:** vamos a hacer un cubrimiento muy completo del tema electoral en todo el país I vamos a hacer una sección que arrancó esta semana I que se llama del dicho al hecho I y es I cómo aquellas cosas que prometen los candidatos I son realmente viables o no lo son I esto es I ser críticos también con las posturas porque aquí se ofrece mucho se hacen muchas promesas I todo el mundo jura y rejure que va a hacer y que va hacer I pero hay cosas que- I hay promesas que no tienen cómo cumplirse I porque no hay presupuesto porque son inviables I porque son e: en materia de infraestructura con caben en la ciudad
78. **VC:**
79. **EF:** pero en donde sí van a tener participación directa los candidatos I es I en una agenda que hemos I construido I que es súbese al bus colombia I colombia decide I e: vamos a poner a los candidatos a recorrer la ciudad II su ciudad I con sus problemas I y ahí los candidatos van a poder exponer I qué es I lo que están ofreciéndole a la ciudad I porqué creen que la gente debe votar por ellos I ese va a ser como el objetivo I y lo vamos hacer de esa manera
80. **D:** según la registraduría hay 14 936 aspirantes para estos cargos públicos I y por eso es muy: difícil que a todos los podamos ver por televisión I así que es necesario I que ustedes como ciudadanos I exijan a los candidatos de sus regiones los programas I de gobierno para que I a conciencia escojan el mejor el mejor
81. **VC:**
82. **EN:** ¿qué responsabilidad le cabe I a los medios en específico a la televisión I y especialmente a noticias caracol I en este proceso electoral?
83. **EF:** Bueno nosotros tenemos muchas responsabilidades I pero yo- pensaría que hay unas fundamentales II denunciar las irregularidades II desnudar a los candidatos I e: en lo que son I en lo que hacen y en lo que han hecho I para eso tenemos secciones por ejemplo pecados electorales va a ser una sección de investigación
84. **VC:**
85. **P:** esta información sobre las elecciones la encontrarán ustedes I especialmente en los noticieros del medio día I donde se hará I pedagogía sobre cómo inscribirse I dónde I en qué sitios I señalando al televidente la importancia siempre I de participar en el proceso electoral
86. **D:** salimos a las calles para preguntarle a los televidentes I qué tipo de información creen que es necesaria I por parte de los medios para que el ciudadano I pueda elegir bien I y qué tema les interesan conocer I aquí están sus testimonios
87. **T:** yo creo que tiene que buscar una forma de: I llegarles a las personas para que I tomen conciencia I de que el voto es importante y que es I para el futuro de todos los ciudadanos

88. **T:** hacer saber **I** verdaderamente la corrupción de algunos candidatos **I** para que ellos no sigan cayendo en el error **II** que nos encontramos en este momento
89. **T:** mostrar más sus hojas de vida los trabajos que han realizado **I** e: concientizarnos de que: es el país **I** el que va a sufrir las consecuencias de los- **I** de las personas que vamos a elegir
90. **T:** que sean objetivas **I** que no- no estén manipulados **I** ni de dependan **I** de los- de los- de los poderes económicos
91. **T:** es necesario que los medios de comunicación: **I** para que la gente elija bien pues porque a veces uno no conoce ni siquiera por por la persona por la que va a votar **I** simplemente van **I** y te dice un encargado **I** no necesito que votes por alguien y **I** definitivamente uno nunca conoce a la persona **I** ni: y después definitivamente nunca cumplen **I** los políticos nunca cumplen
92. **T:** que nadie esté favoreciendo a un partido con el tipo e noticia porque a veces las noticias se maniobran se manejan y eso no es correcto
93. **T:** algunas veces es clave el rol de los medios de comunicación para ejercer presión sobre la clase política en aquellos municipios muchas veces olvidados pero que la gente necesita necesita ese control también de los medios de comunicación
94. **P:** llegamos al final de doble vía le recuerdo entonces que ustedes nos pueden hacer conocer sus críticas comentarios sugerencias quejas sobre los programas que presenta el canal caracol lo pueden hacer a través del correo electrónico defensor@caracol.com.co también ingresando a la página [www.caracol.com/defensor](http://www.caracol.com.co/defensor) o llamando a la línea telefónica gratuita para todo el país 018000114444 la respuesta a todas esas inquietudes que ustedes nos envían las pueden encontrar aquí en este programa los sábados a las siete de la mañana gracias por haberlos acompañado nos vemos la próxima semana que tenga un feliz sábado

Anexo 2

Transcripción (#2) de La cápsula de la justicia

D: defensor

P: video propaganda

E¹: experto uno

E²: experto dos (Sady Contreras Fused)

E³: experto tres

E⁴: experto cuatro (Gilberto Eduardo Restrepo)

A¹: entrevistado, público o audiencia

A²: entrevistado, público o audiencia

A³: entrevistado, público o audiencia

A⁴: entrevistado, público o audiencia

A⁵: entrevistado, público o audiencia

A⁶: entrevistado, público o audiencia

A⁷: entrevistado, público o audiencia

1. D: en un lugar en la ciudad donde rige la injusticia social y la malicia I llega un mecanismo para resolver las quejas e inquietudes de los televidentes I es la cápsula de la justicia
2. P: == la televisión ahora se ve y se escucha mejor I porque la televisión colombiana ahora es tdt
3. D: la televisión digital terrestre ofrece a la audiencia más canales I mejor calidad en imagen y sonido I y además es gratuita para todos los colombianos I ¿qué deben hacer los televidentes para tenerla en su casa? I ¿cuáles son los retos para Citytv? II hoy en la cápsula de la justicia analizaremos el tema con expertos I y por supuesto con los televidentes II bienvenidos III los expertos nos explicarán de qué se trata la televisión digital terrestre
4. E¹: == es una televisión cuyas características están en: básicamente* I dirigidas a tener una mejor calidad I en la señal
5. D: == ¿qué necesita hacer un televidente para acceder a la televisión digital terrestre?
6. E²: == tenga o un televisor I con el estándar dvdt2 incorporado II y en su defecto si tenemos un televisor de los viejitos I pues compramos un decodificador
7. D: == citytv ya adelanta para dar el paso de la televisión análoga I a la televisión digital terrestre II ¿en qué fase está el canal?
8. E³: == en este momento estamos en etapa de estudios técnicos I estamos realizando todas las mediciones e: necesarias
9. E²: sady contreras fused I asesor I de tdt de la autoridad nacional de televisión
10. E⁴: gilberto Eduardo Restrepo I coordinador de emisión de rtbc
11. E¹: alexandra falla I miembro de la junta directiva de la autoridad nacional de televisión en representación de las gobernaciones del país
12. E³: hola mi nombre es walter gómez I yo soy el gerente en ingeniería de citytv
13. ::::::::::::::::::::;Sabe usted qué es la televisión digital terrestre? ¿Qué sabe?:¹⁸::::::::::::

18 Aparece escrita en la pantalla, pero no se nombra.

14. A¹: e: ¿la televisión digital terrestre? II pues: ¿es la que nosotros vemos? I ¿usualmente? I esa ¿no es así? *risa
15. A²: no I no la conozco todavía
16. A³: pues yo entiendo que I mejora mucho la señal II que mejora mucho la señal y: II y que funciona con un decodificador o: con un televisor a- I de acuerdo a la: II *risa a la tecnología nueva
17. A⁴: no todavía no me he enterado I si he visto por televisión pero no le he puesto mucho cuidado
18. A⁵: no
19. A⁶: la televisión digital a: gratis que es ahora II la: buena señal que hay ahora: II para recibir todos los televidentes
20. A⁷: no sabes que no II sí sí he querido saber e: pero no II sé que es gratis y que es para que se se vea la mejor señal II y solamente es un decodificador I ¿cierto que se necesita? I pe:ro demás de ahí no
21. D: el espectro electromagnético es como tener una autopista I donde caben un número determinado de canales II con la llegada de la televisión digital terrestre I se comprimen las señales que van en cada canal I haciendo que quepan más canales II entonces por esa misma autopista pueden transitar más canales I lo que se traduce en una mayor oferta de canales para las audiencias III muchos países del mundo han dado el paso de la televisión analógica a la televisión digital terrestre I un cambio que ofrece mejor calidad de imagen y sonido I y más canales para los televidentes II ¿cuál es la diferencia entre estos dos tipos de tecnología? II ¿cuál es la diferencia entre televisión analógica y televisión digital terrestre?¹⁹
22. E²: se fundamenta en el- en la calidad I en la calidad de audio I de sonido I en las ventajas que entrega a los televidentes en la forma de transportarse I por el espectro electromagnético I la televisión analógica es una televisión o una señal I mucho más pesada dentro del espectro I pero permite la multiplexación de los canales de las frecuencias I es decir donde teníamos un solo canal I anteriormente con televisión analógica I hoy podemos tener I varias e: varios programas I que se pueden convertir en varios canales I e: que multiplesan- que multiplican la posibilidad e: de ver la televisión e: por aire

19 La pregunta aparece también escrita en la pantalla.

23. E¹: == es una nueva plataforma tecnológica I que llevará a: a colombia a un paso hacia la modernidad en materia de televisión I e: es una televisión cuyas características están e: dirigidas a tener una mejor calidad I en la señal I en la imagen como tal I una: mejor calidad en el audio I una posibilidad de tener mayor interactividad con el televidente así como I de tener más canales de televisión en el mismo: espectro
24. D: ¿con qué objetivo se da el paso de la televisión analógica a la televisión digital terrestre?²⁰
25. E²: el principal objetivo del paso de la televisión analógica a la televisión digital terrestre en el mundo I es: e: el aprovechamiento del espectro electromagnético I la televisión analógica es una televisión muy pesada que ocupaba mucho espacio dentro del espectro I por esa razón I desde los años noventa I se viene estudiando la posibilidad el mecanismo de poder e: aprovechar mucho más: el espectro I y: se crea el sistema de televisión digital
26. E¹: == obviamente es: es un objetivo que está enfocado I hacia un mejoramiento en la calidad del servicio de televisión I que en colombia es un servicio público I por mandato constitucional I e: pero también tiene que ver con un ahorro y un uso eficiente del espectro electromagnético I la tdt nos permitirá tener espectro para otra prestación de servicios de telecomunicaciones o para más canales de televisión I y: eso teniendo en cuenta que el espectro es un bien finito I y que además es un bien muy costoso I resulta bastante beneficioso para el país I y por supuesto para todos los colombianos
27. D: ¿qué gana el televidente con el paso a la televisión digital terrestre?²¹
28. E²: el hecho de tener una televisión digital I con I mucha mejor imagen y calidad I con mayor calidad de sonido I con más canales cambia la: forma de producción de la televisión I porque los detalles e: toman trascendencia I porque ese- esa calidad de señal I naturalmente e: no permite ya errores en la producción de televisión I y aumentar el número de los contenidos significa I que la calidad y la especialización de los contenidos I en esos subcanales I que vamos a tener en televisión digital I le va a permitir al usuario I el acceso a una información I que normalmente teníamos en canales generalistas I que eran canales globales de mucha información I donde habían noticias I e: donde habían novelas I y todo estaba mezclado I y vamos a empezar a ver I una televisión muy especializada I con mucho concepto y con un: muy nuevo contenido

20 La pregunta aparece también escrita en la pantalla.

21 La pregunta aparece también escrita en la pantalla.

29. E⁴: una mejor calidad I no: es como con la televisión analógica que a medida que- I el televidente se alejaba de la estación donde se trasmite I empezaba a ver su imagen con más lluvia I ahora básicamente es o la ve bien I o no la ve I y la ve de mucha mejor calidad I mucha mejor calidad I más: contenidos I porque los canales van a poder utilizar esos canales I de una manera más óptima y van a poder tener una ma- mayor oferta I y viene otros servicios de valor agregado como es interactividad I vías de programación: I subtítulo I entre otros
30. E¹: el televidente pueda armar sus contenidos y armar su propia parrilla I de programación I y pueda participar por ejemplo como sucede en otros países I en los finales de serie I en los finales de telenovelas II e: pueda participar en trivias I en programas de concurso I es decir que sea mucho más activo I su papel como televidente I y: y en los distintos formatos que presentan hoy la televisión
31. D: ¿qué ganan hoy los canales con el paso a la televisión digital terrestre?²²
32. E¹: == yo creo que los canales tienen en la televisión terrestre II un gran reto I tienen e: la posibilidad de tener unos subcanales adicionales I con los cuales por ejemplo podrían: I eventualmente e: atender nichos de programación específica que hoy no están atendiendo y creo que eso puede ser una- I una buena posibilidad y una buena opción
33. E²: los canales van a tener primero que todo la posibilidad de multiplexarse I es decir que donde ellos tenían hoy I una sola frecuencia I por ejemplo citytv hoy sale I en televisión analógica por un solo canal e: y por una sola frecuencia I para todos los bogotanos como canal local II ahora al paso de la televisión digital I van a tener la posibilidad dentro del marco de seis megahertz I que es el- el estándar I e: que tienen ellos para poderse mover I con su señal I de tener un canal en alta definición de citytv I y cuatro canales en standar definition I o podrán tener dos canales en alta definición y uno en standar definition I es decir I cada uno de los canales va a poder tener una multiplicación de canales I que va permitirles ya no solo hacer el canal principal que tenían mezclado con multiprogramación I sino que tienen la posibilidad de especializar los temas y los contenidos en el caso de city I en materia de bogotá
34. D: ¿cuál es el reto para los canales con el paso de la televisión digital terrestre?²³

22 La pregunta aparece también escrita en la pantalla.

23 La pregunta aparece también escrita en la pantalla

35. E¹: yo creo que el gran reto **I** es el reto de los contenidos evidentemente porque **I** el cambio de la plataforma tecnológica **I** el mejoramiento en el uso del espectro **I** e: no es una cosa tan visible para para el televidente **I** pero: la idea es poder tener unos contenidos creativos unos contenidos interactivos que realmente le hagan sentir al televidente **I** que está frente a una nueva televisión así que creo que el reto para los canales **I** es enorme **I** e: y creo que los canales **I** tanto los públicos como los privados **I** se están preparando muy bien para para afrontar este reto
36. E²: creemos que- la materia prima está **I** los profesionales en colombia **I** existen **I** de muy buena factura y de muy buena preparación **I** e: el dinero para los contenidos **I** es un reto de modelo de negocios que cada uno de los canales debe imponerse **I** de hecho los grandes canales e- nacionales públicos y privados **I** ya vienen haciendo **I** todo un estudio y un mercadeo frente a la respuesta que está dando **I** muy positiva el pueblo colombiano **I** a la tdt **I** y esto va a generar oportunidades **I** de hecho europa **I** el 99% de europa ya migró **I** de televisión analógica a televisión digital **I** y los- la experiencia en esos países hasta hoy **I** de los canales locales ha sido exitosa
37. D: ¿cuáles son los problemas que se desencadenan con este nuevo modelo?²⁴
38. E¹: yo no creo que problemas yo creo que e: como todo cambio tecnológico y como todo cambio de infraestructura **I** e: lo que nos impone a todos son retos **I** retos al estado colombiano: en términos del cambio de la red de transmisión **I** retos a los televidentes que tienen que **I** empezar a enterarse y a: informarse sobre cómo acceder a este nuevo servicio de televisión **I** retos para los canales en términos de conte- de tener contenidos e: atractivos para el televidente y distintos a los que han venido manejando **I** e: reto también para el estado todo el tema de informali- e: información y socialización de cómo acceder a la tdt dónde acceder a la tdt **I** a qué precios acceder a la tdt **I** y creo que en eso e: hemos venido trabajando así que **I** yo no hablaría de problema **I** yo e: hablaría de retos de la industria en general en donde todos hacemos parte activa **I** y en donde yo creería que todos estamos cumpliendo **I** el rol que nos corresponde **I** desde cada una de e: nuestras entidades
39. E²: no yo creo que- aquí no hay problemas **I** e: en materia de audiencias o en materia de quitarle a alguien **I** audiencias porque por el contrario la tdt **I** es una nueva oportunidad de ver televisión **I** es un nuevo servicio que lo que pone **I** al contrario **I** va es a promocionar e: la producción de contenidos **I** la calidad de la señal **I** el audio **I** y: y beneficia finalmente es al televidente **I** yo creería que- **I** repito como la- como se dé la creatividad en el modelo de negocio **I** de cada uno de los canales tal y como ha pasado en el mundo **I** pues el- el modelo de

24 La pregunta aparece también escrita en la pantalla.

tdt funciona I la tdt no es una competencia I para la televisión por cable I no es una competencia para la televisión I e: satelital por el contrario I es un modelo alternativo que le permite a los colombianos I cuando no tengan I o no quieran I pagar una mensualidad o: una afiliación a una empresa privada I de televisión por cable o satélite I acceder a la televisión I que está en el aire I que es de todos los colombianos I de manera gratuita y de la mayor calidad I y con la mayor factura en la producción

40. **D:** ¿alguien pierde con el paso a la televisión digital terrestre?²⁵
41. **E²:** el cable del satélite ofrece I otras posibilidades que no puede ofrecer la tdt I por esa razón no hay competencia I son sistemas alternativos I en el caso colombiano I no sustitutivos I e: de una nueva forma de ver la televisión
42. **D:** ¿cómo afecta a citytv la llegada de la televisión digital terrestre?
43. **E¹:** yo no creo que lo afecte I yo creo que le: le impone a este canal local I que: ha venido posicionándose de manera importante en el país I nuevos retos como a los otros operadores I aquí el tema del talento colombiano I es es un tema que: evidentemente vamos a poder ver I cuando halla I e- propuestas de televisión alternativas y diferentes a las que tenemos hoy I así que yo no creo que pierda I yo creo que para todos los canales es una ganancia I e: el paso de la televisión análoga I a la televisión digital terrestre
44. **E²:** a citytv I e: la afectación que le puede dar I la tdt es una afectación es absolutamente positiva I Bogotá I tiene hoy solo un canal local I que es citytv I y va a tener la posibilidad a través de la misma frecuencia de city I de tener tres o cuatro o cinco canales por esta multiplexación I esta amplitud de contenidos tan solo le abre la posibilidad I a city y a todos los canales I de especializar sus temas I de poder llegar más I a la comunidad I con un solo canal especializado en ese tema I de poder estudiar los deportes de la ciudad I de poder estar muy atento a los temas de educación I yo creo que a todos los canales I el hecho de poder multiplexarse de poder especializarse I les abre las posibilidades en términos de contenidos y de audiencias I naturalmente
45. **D:** después de comerciales les contaremos qué deben hacer los televidentes para tener acceso a la televisión digital terrestre I ya regresa I la cápsula de la justicia II cuéntenos lo bueno, lo malo y lo feo de citytv I juzgue usted mismo y sea fiscal o defensor en la cápsula de la justicia²⁶

25 La pregunta aparece también escrita en la pantalla.

26 En esta parte aparecen los datos para contactarse con el programa: defensortelevidente@citytv.com.co, teléfonos: 344 4060 (ext. 4234).

Autores

Mario Montoya Castillo

Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes y Filólogo egresado de la Universidad Nacional. Actual director del grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital, y director del semillero Hermeneia; pertenece a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la misma universidad. Entre sus principales publicaciones se destacan los libros *Michel Foucault, 25 años. Problematizaciones sobre ciencia, pedagogía, estética y política* (2011), *Al encuentro de nuestro presente: entre el pensar, crear y la representación* (2011) y *Aprender y pensar* (2012). Se destacan por igual los artículos “El orgullo del profesor. La función didáctica del epidíctico” (2012), y “La fuerza del discurso epidíctico para motivar y tejer comunidad: el caso de profesores y estudiantes de primer semestre de la Universidad Distrital” (2014).

Óscar Felipe Roa Sánchez

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y estudiante de la Especialización en Educación en Tecnología de la misma universidad. Técnico en Mantenimiento de Equipos de Cómputo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Estudiante egresado, miembro antiguo del semillero Hermeneia, adscrito al grupo de investigación Lenguaje Cultura e Identidad, de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital. Ha publicado en la revista *Enunciación* el artículo “El aula agonial: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística” (2016). Sus intereses investigativos son el análisis del discurso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Nicolás Camilo Forero Olaya

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actual estudiante líder del semillero Hermeneia, adscrito al grupo de investigación Lenguaje Cultura e Identidad, de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital. Recientemente ha publicado en la revista *Enunciación* el artículo de reflexión “De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: el problema de los géneros” (2016). Sus intereses académicos e investigativos son el análisis del discurso y los procesos de lectura y escritura creativas. Ha participado en talleres de cuento y poesía orientando actividades de lectura y escritura.

Víctor Alfonso Barragán Escarpeta

Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y miembro del semillero Hermeneia. Adscrito al grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, donde se interesa por profundizar en el campo del análisis del discurso principalmente, junto con otros campos de interés como la argumentación, la pedagogía y la literatura. La actual investigación sobre el género discursivo mediático le ha llevado a publicar en revistas científicas como *Enunciación*, el artículo titulado “Un género discursivo mediático: el defensor del televidente” (2016). Ha participado como ponente en eventos científicos a nivel institucional al igual que en diversos simposios. Actualmente se encuentra desarrollando una problemática en torno al tema de la argumentación.

Carlos Andrés Pinzón Ordoñez

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la misma universidad. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, al igual que estudiante egresado y miembro antiguo del Semillero de Investigación Hermeneia. Actualmente se desempeña como docente de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional en las áreas de Español, Cátedra de Paz y Lectores Competentes. Entre sus principales publicaciones se encuentran el capítulo titulado “Esbozos y apuntes para la construcción de un marco teórico: Las inferencias y su relación con la comprensión del discurso escrito”, del libro de memorias del Simposio Internacional de Educación, Pedagogía y Formación (2015), y del capítulo de memorias del XI Coloquio Pedagogías de la literatura, la oralidad y la escritura (2016) titulado: “El papel e incidencia que desempeñan las inferencias en la comprensión del discurso escrito: una revisión teórico-práctica”.

Este libro se
terminó de imprimir
en febrero de 2018 en
la Editorial UD
Bogotá, Colombia