

LECTURA CRÍTICA, ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN Y PRINCIPIOS DE LA DEMOCRACIA

Fabio Jurado Valencia

Universidad nacional de Colombia

fdjuradov@unal.edu.co

Leer críticamente los textos es establecer una conversación con quienes hablan en ellos. Los textos nos interpelan y, en consecuencia, demandan de nosotros la construcción de un código; dicho código no pre-existe, emerge en el acto de interpretar y de interactuar con el texto. La mente del lector configura la representación de ideas de quien interpreta y de quien es interpretado. La interpretación está mediada por puntos de vista, de unos y de otros; a veces convergen entre sí con plenitud, pero se espera que, al contrario, sean divergentes, fuertes o leves. Reconocer los puntos de vista contrarios, como una representación natural en la comunicación, es vivir en los principios de la democracia y es comprender las características de la ética en una comunidad.

Al abordar el tema de la ética de la comunicación es inevitable desembocar en los discursos de lo políticamente correcto o de los lugares comunes. La regulación cultural del deber-ser es una presencia y, a la vez, una presión inconsciente en las enunciaciones y en las acciones de los individuos. De hecho, el discurso sobre la ética y la moral lleva consigo la impronta de cómo deben-ser y cómo deben actuar en la sociedad quienes la constituyen. Y se le pide a la escuela cumplir con esta responsabilidad: educar en valores, ética, moral, lectura crítica y competencias ciudadanas. Entonces aparecen currículos y programas de enseñanza de la lectura crítica, de educación ética y de valores humanos. En Colombia, por ejemplo, dentro de los currículos del área de Comunicación (o Lengua y Literatura) hallamos, como una constante, el eje que se denomina Ética de la Comunicación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998b). Este eje está asociado con las habilidades para la interacción comunicativa, oral y escrita, y el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias socio-culturales, así como el desarrollo de las capacidades para la argumentación, dentro y fuera del contexto educativo formal.

Se afirma en un documento gubernamental sobre la “enseñanza” de la ética que “la formación en valores éticos y morales en Iberoamérica debe reconocer el peso y las dinámicas de nuestros propios contextos sociales, económicos, políticos y culturales...” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998a: 21) y se señala que “también entran en juego nuestras propias tradiciones, nuestros propios imaginarios colectivos...”. Pero esta declaración generalista tiene su anverso: los enunciados “nuestras tradiciones” e “imaginarios colectivos” pueden leerse como una referencia implícita a las tradiciones de la corrupción –aunque en el sujeto no emerja la imagen de la transgresión a la norma sino la de lo “normal”, como la ambición económica desenfrenada, el camino del “atajo” y el “sacrificio” laboral, individual, sin considerar al otro-; también puede ser comprendido el enunciado “imaginarios colectivos” como la ilusión del “progreso” y la ascensión rápida en la pirámide social, independientemente de los intereses comunitarios.

En suma, la polivalencia semántica aparece cada vez que nos referimos a la moral, la ética y la democracia; así y todo, se considera que es a la escuela a la que le corresponde como institución social esclarecer dichas ambigüedades y educar para ello. Pero regularmente, la experiencia con la lectura crítica está ausente, porque ésta solo es posible cuando se leen textos de diverso género, sobre los cuales el lector retorna cada vez que su memoria se activa; este retorno tiene un halo de humanidad: es el diálogo interior que da lugar a las valoraciones sobre el mundo.

Se le pide a la escuela formal hacer lo que definitivamente no puede en estos tiempos de la navegación digital pues la otra escuela, la informal, la del discurso oral de los parlamentarios, de los mass media, de las redes sociales y de

la publicidad es más poderosa y efectiva que los discursos deontológicos (los del deber-ser) que se pregonan en las aulas. Por vía de la oralidad y de la imagen los niños y los jóvenes asimilan representaciones sobre el mundo, orientadas a la habilidad para saber ganar, aunque haya que pasar por encima del otro.

El significado de la democracia emerge aquí como una posibilidad para neutralizar los lugares comunes que precisamente la escuela reproduce en esa especie de esquizofrenia y de artificialidad de sus discursos. Pero hay también al respecto dos posiciones en la relación entre democracia y educación: la primera señala que en la medida en que un alto índice de la población acceda a la educación formal es posible garantizar la construcción de sociedades con principios morales y democráticos. La otra posición es la que se solapa y nadie nombra: la educación formal en sus distintos niveles también educa, sin duda de manera no intencionada, en los ámbitos de la ambivalencia ética y moral, que impregna, por supuesto, a los imaginarios sobre la democracia. No de otro modo puede entenderse la ligereza en el modo de actuar de muchos profesionales del Derecho, la Ingeniería, la Medicina, la Economía y la Educación. Porque es un asunto de ética profesional la actitud displicente del médico, apurado frente al paciente, quien no puede comunicar con agilidad sus síntomas, o el comportamiento ambivalente del discurso oral de los abogados, para quienes todo vale en aras de los honorarios proporcionados por un cliente culpable de un delito, o la de los ingenieros y sus aplicaciones presupuestales en materiales baratos en aras de una mayor ganancia con sus contratos; todos los profesionales universitarios recibieron, desde la educación secundaria y a través del pregrado e incluso de los posgrados, cursos sobre ética y moral y sobre comunicación; sin embargo, con las excepciones de profesionales moralmente idóneos, la constante es la manipulación verbal y el abuso con los recursos públicos.

La asunción de la ética, en consecuencia, no depende solo de la voluntad del individuo sino también de las regulaciones sociales, de las condiciones de sobrevivencia, de la interpretación crítica de los textos y, por lo tanto, atañe a los definidores de las políticas el reto de propiciar condiciones para los equilibrios sociales como condición para la instauración y realización, en lo posible, de los principios éticos y morales según sea el contrato social.

LA ÉTICA EN LA ORALIDAD Y EN LA ESCRITURA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Ubicados en el contexto educativo formal algo puede hacer la escuela para interpelar las singularidades humanas y poner en la balanza semántica los discursos oficiales sobre la ética y la moral y su concreción en la vida práctica. Ya el solo hecho de retomar los documentos oficiales sobre la ética y abordarlos desde un ángulo crítico constituye un paso fundamental hacia la formación en valores más allá del discurso del deber. Se trata entonces de obrar al revés: en lugar de la enseñanza del discurso del deber-ser se procede, desde el poder, a hacer interpretaciones de los discursos sobre la moral para ponderar el decir con las acciones humanas; la escuela que sobreviene es la del foro y no la de la enseñanza directiva.

De acuerdo con lo anterior, no se trata ya de memorizar los ideales que subyacen en aquellos discursos sino de la des-construcción de dichos ideales ahora contrastados con una realidad: la que vivimos y sentimos en el día a día de la docencia con sus flujos comunicativos; ello presupone que los docentes seamos analistas de los discursos (Calsamiglia y Tusón, 1999), en tanto la profesión nos conmina a interpretar lo dicho por los estudiantes y nosotros a ser interpretados por ellos; es decir, propender por la interlocución, considerar que el estudiante, como todo usuario de una lengua, "es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos... Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados." (Bajtin, 1982: 258).

Cómo desentrañar esos enunciados que hablan a través de la voz, oral o escrita, de los estudiantes es el reto pedagógico de todo docente para lograr la interlocución y, por ende, la entronización de la ética de la comunicación dado que en esta relación se trata de la transacción de los significados en la perspectiva de acceder a conocimientos nuevos, con el poder del mediador y de la interacción con los otros. Planteamos como hipótesis que sólo desde los aprendizajes construidos colectivamente, surgidos de las discusiones y de múltiples experiencias de recontextualización –como las que se dan a través de los proyectos de trabajo en el aula-, es posible asimilar los principios éticos y morales, entendidos como saberes sociales implícitos en los saberes disciplinares –sean de las ciencias, de las matemáticas, de las humanidades o de las artes- de tal modo que el asombro mismo del sujeto al saber que está aprendiendo produce en él la sensibilidad para reconocer al contradictor como un principio inherente en la comunicación y en la vida en comunidad.

Parece extraño aquí lo que declara el programa de evaluación internacional PISA cuando afirma que las mejores escuelas del mundo han garantizado en los estudiantes de 15 años de edad el dominio de los conocimientos fundamentales en ciencias y en matemáticas pero no han logrado el desarrollo de las emociones, la afectividad y de los principios éticos. Es paradójico porque nadie puede aprender sin afectos y la ética se configura en el sujeto casi de manera natural en la medida en que viva con asombros la construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje.

La lectura crítica, la argumentación oral, la disposición intelectual para escuchar y la producción escrita en contextos auténticos de comunicación constituyen potentes dispositivos para la formación de sujetos más dispuestos al desarrollo de la moral y de la ética social. Pero cada una de estas habilidades de la comunicación están mediadas por una concepción que ha de posibilitar la fuerza interlocutiva de la comunicación y evitar así los estereotipos. También aquí nos encontramos con la disparidad entre el acuerdo social sobre el currículo y las pedagogías y lo que se estructura (como un currículo) en los manuales -objetos protagónicos en los escenarios educativos-.

Analizar en el aula el discurso emitido por un político en campaña, por ejemplo, propicia la formación política y con ella la formación para una actitud crítica que en sí misma conlleva una ética de la comunicación, pues esta actitud crítica no está guiada por el dogma sino por una disposición hermenéutica que conduce a develar lo dicho en el decir del político. Lo mismo puede plantearse en el análisis de los textos publicitarios: descubrir los efectos persuasivos de la publicidad, sus recursos retóricos para la manipulación, no es más que tomar conciencia sobre cómo funciona la comunicación y este es un aprendizaje vinculado con la formación ética.

Desde la escritura igualmente hemos de considerar la ética de la comunicación a partir del trabajo pedagógico, orientado a partir de los productos escritos de los estudiantes. Si la ética comunicativa del docente está presente en su labor profesional, la escritura del estudiante es un pivote siempre para la interlocución y para el dominio progresivo de una práctica tan compleja como el acto de escribir; de un lado, está la ética del docente, que le dedica tiempo y lo hace con encanto, como lector y corrector de estilo de los escritos de sus estudiantes; esta ética funciona como forma de valoración de la producción auténtica del estudiante de tal modo que el estudiante se asume como autor; por otro lado, cuando el estudiante sabe que es leído, se esmera por producir textos desde un pudor condicionado por la acción metacognitiva, implicada en la revisión discursiva y lingüística del texto; lo contrario a esta experiencia con la escritura auténtica es la escritura impostora y la del plagio. Es inevitable el aprendizaje de la ética de la comunicación en estas relaciones. Por eso Ong (1982) ha dicho que la escritura es un proceso reestructurador de la conciencia.

Pero la escritura es también una práctica que propicia el desarrollo de la oralidad y de la escucha, pues cuando el sujeto escribe le asigna consistencia a la deliberación oral, cohesiona los criterios y los saberes que se ponen en juego en el escenario de las aulas, por supuesto con el soporte de las lecturas. En esta perspectiva no hay una tal dicotomía entre la oralidad y la escritura en los contextos académicos, sino una relación de ida y vuelta, de permanente retroalimentación: se trata del paso de la conversación prototípica (informal, temas cotidianos) a la conversación periférica (formal, temas no cotidianos). La oralidad en el contexto académico está impregnada de escritura y a su vez la escritura arrastra en sus estructuras registros de la oralidad periférica.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.
- Lomas, C. y Jurado, F (eds.) (2015): *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* Bogotá. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998a). *Educación ética y valores humanos. Lineamientos curriculares*. MEN. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998b). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. MEN. Bogotá.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. México. Fondo de Cultura Económica.

plus+