

## Contenido

La formación ( <i>Bildung</i> ) literaria basada en la creación de ficción <b>Sneider Saavedra Rey</b>	<b>3</b>
Los imaginarios de la irracionalidad a través de metáforas zoomorfas en la literatura de violencia colombiana <b>María Bernarda Espejo Olaya</b>	<b>17</b>
La muerte no-velada en <i>Norte grande</i> de Andrés Sabella e <i>Hijo del Salitre</i> de Volodia Teitelboim <b>Miguel Ángel Mansilla, Constanza Vélez-Caro</b>	<b>33</b>
Desde el hospicio: la poesía dispersa de Jacobo Fijman y la transformación de su proyecto estético <b>Enzo Cárcano</b>	<b>49</b>
De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? <b>Alfonso Vargas Franco</b>	<b>63</b>
Representación del significado léxico de tarea escolar: la visión de los estudiantes <b>Jaime Ruiz Vega, Álvaro William Santiago Galvis, Myriam Cecilia Castillo Perilla</b>	<b>79</b>
¿Existe una lengua de señas emergente en la isla de Providencia? <b>Yenny Milena Cortés Bello, Lionel Antonio Tovar</b>	<b>99</b>
Cultura digital emergente y prácticas educativas expandidas: reflexiones desde Platóhedro <b>Alejandro Uribe Zapata</b>	<b>117</b>
Sexualidades mediatizadas. Estado del arte, jóvenes, educación y medios digitales <b>Stephanny Parra Ordoñez de V.</b>	<b>129</b>
Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: <i>a, en, de, para</i> y <i>por</i> en español como Lengua Extranjera (ELE) <b>Aymara Carrillo Inzunza, Anita Ferreira Cabrera</b>	<b>151</b>

Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia	
<b>Jesús Alirio Bastidas A., Gaby Muñoz Ibarra</b>	<b>163</b>
<hr/>	
Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación	
<b>Keilyn Julieth Sánchez Espitia, Marieta Quintero Mejía</b>	<b>183</b>
<hr/>	
El sentido de lo comunitario. El caso de la Fundación Procrear	
<b>Claudia Milena Hernández Rodríguez</b>	<b>199</b>
<hr/>	

## La formación (*Bildung*) literaria basada en la creación de ficción\*

Literary  
Formation  
(*Bildung*) Based  
on Fiction Writing

Formação  
literária (*Bildung*)  
baseada na  
criação de ficção

Sneider Saavedra Rey\*\* Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6616-760X>



### Para citar este artículo

Saavedra, S. (2020). La formación (*Bildung*) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*.51,3-16  
doi:10.17227/folios.51-8737

\* Este artículo presenta avances de la investigación doctoral *La creación literaria como despliegue estético para la formación humana*, la cual obtuvo distinción laureada en el Doctorado en Humanidades, humanismo y persona, línea de Antropología pedagógica: persona y formación, de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

\*\* Doctor en Humanidades, humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación y Licenciado en HuCarodades, Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente profesor de posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales e investigador del grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Universidad de San Buenaventura, así como Director del Programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional (IB, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL) en Gimnasio Los Portales.

Correos electrónicos: a.saavedra@losportales.edu.co - alsaaavedra@usbbog.edu.co

Artículo recibido  
20 • 11 • 2018

Artículo aprobado  
25 • 07 • 2019

## Resumen

En el marco de la antropología pedagógica, este artículo derivado de investigación propone una *formación (Bildung) literaria* basada en la escritura como acto de creación ficcional mediante el cual los estudiantes pueden desplegar su facultad estética en cuanto indagación por su condición humana, explorando otras formas de ser y de vivir, como cultivo personal. De esta manera, el taller de escritura trasciende las técnicas de composición y redacción en las que generalmente el aprendizaje marginal de la escritura en la escuela, y se constituye en una propuesta complementaria a la comprensión lectora en que se basan la enseñanza de la literatura, su didáctica específica y su vertiente más significativa, la educación literaria.

### Palabras clave

educación; literatura; creación artística; ficción; educación estética

## Abstract

Within the framework of the pedagogical anthropology, this article derived from a research proposes a literary formation (*Bildung*) based on writing as an act of fictional creation whereby students are able to display their aesthetic faculty as an inquiry for their human condition, exploring other ways of being and living, making them personal breeding ground. By this means, writing workshop transcends techniques of composition on which the marginal learning of writing in school is based, through a complementary proposal to the reading comprehension on which literature teaching is based, its specific didactics and, its most important trend, literary education.

### Keywords

education; literature; artistic creation; fiction; aesthetic education

## Resumo

No âmbito da antropologia pedagógica, este artigo derivado da pesquisa propõe uma formação literária (*Bildung*) baseada na escrita como um ato de criação ficcional, através do qual os alunos podem exibir sua faculdade estética como uma investigação da sua condição humana, explorando outras formas de ser e viver, como cultivo pessoal. Dessa maneira, a oficina de escrita transcende as técnicas de composição e escrita nas quais se baseia geralmente; aprendizado marginal da escrita na escola e constitui uma proposta complementar à compreensão de leitura na qual se baseiam o ensino da literatura, sua didática específica e seu aspecto mais significativo, a educação literária.

### Palavras-chave

educação; literatura; criação artística; ficção; educação estética

## Introducción

La paradoja de la educación literaria radica en que su objeto indaga por la experiencia humana y, sin embargo, su enseñanza puede distorsionar ese encuentro vital, agotándose en discursos teóricos, críticos o historiográficos. Aunque esta situación no es exclusiva de lo literario, ninguna otra área puede reprocharse tanto tal contradicción pues “la literatura expresa al hombre en cuanto es humano”, mientras “la no-literatura” prioriza un interés de conocimiento determinado por él “en cuanto teólogo, filósofo, cientista, historiador, estadista, político, técnico, etcétera.” (Reyes, 2005, p. 18). Si la literatura es una “forma – quizá la más completa y profunda – de examinar la condición humana” (Sábato, 2014, p. 11) y un “escenario simbólico del mundo que posibilita una versión de lo real” (Ferrer, 2000, p. 10), su enseñanza supone espacios escolares donde, además de su estudio lingüístico, artístico, ideológico, textual, cultural y social, se la reconozca como medio para la *formación estética* – y más ampliamente, para la *formación humana* – configurando desde la ficción otras posibilidades del ser del hombre, en su trasegar por otros mundos posibles.

Desde los aportes de la teoría de la estética de la recepción (Warning, 1989) y de la lectura como proceso transactivo (Rosenblatt, 2002), esta perspectiva experiencial ha sido ampliamente desarrollada para la educación por diversos autores (Larrosa, 2013; Bárcena y Mèlich, 2014; Todorov, 2009; Nussbaum, 2005), reconociendo que el texto solo puede actualizarse mediante el acto de leer, en su encuentro con un lector y sus horizontes de sentido, transformándolo. No obstante, el acto de escribir en cuanto creación de mundos y despliegue estético no ha tenido esta misma atención investigativa y, en consecuencia, su introducción sistemática en la educación formal ha sido limitada (Alvarado, 2013; Baquero, 2015; Colomer, 1991; Schaeffer, 2013; Delmiro, 2002; Martínez y Murillo, 2013; Currea y otros, 2017; Ministerio de Cultura, 2011); a excepción de los grados iniciales de escolaridad, en los cuales se da por sentada la relación entre infancia, imaginación, experimentación con la

lengua, espontaneidad o juego, en oposición a la sistematicidad del estudio disciplinar propio de los cursos de secundaria.

Esta situación es problemática porque una educación en lo literario resulta incompleta si no aborda procesos de creación que sitúen a los aprendices ante el reto expresivo de la hoja en blanco y sus diversas decisiones de tema, composición y desarrollo, con la conciencia de indagar el mundo (desde su interioridad o perspectiva) y así suscitar una respuesta estética en el posible lector de su texto. En efecto, no conceder espacios de creación para conocer las implicaciones personales, imaginarias, discursivas y sociales, no solo circunscribe la capacidad humana de “producción de estructuras poéticas” como parte de la “competencia literaria” (Bierwisch, 1965), sino que limita el conocimiento mismo de la literatura. Las personas solo podrían experimentarla como espectadores y comentaristas, nunca como creadores, al instituirse como una práctica exclusiva de especialistas.

Una revisión a la didáctica de la literatura confirma que esta disciplina ha entronizado el acto de leer durante toda su historia (Ballester, 2015; Dueñas, 2013; Mendoza 2006; Colomer, 2010a), con excepciones notorias como las propuestas de Rodari (2005) para niños y Demetrio (1999) para adultos en Italia, la escritura sobre uno mismo de Kohan (2002) incluso como terapéutica en España, o los talleres de Pampillo (1982), Alvarado (1981) y su colectivo *Grafein* en Argentina; entre otros espacios fundamentalmente extraescolares. De hecho, solo trabajos como los de los profesores Enciso, Sánchez o Delmiro (1995, 2002) en el sistema educativo español desde los años ochenta, y Frugoni (2006), rescatando el legado de los mencionados talleres argentinos en las dos últimas décadas, se presentan como apuestas a gran escala por articular la creación literaria a la escuela formal en el contexto hispanoamericano.

En Colombia, su desarrollo ha sido igualmente marginal, de acuerdo con la investigación documental de Martínez y Murillo (2013), y los estudios del Ministerio de Cultura (2011), que evidencian la

evolución sistemática de la enseñanza de la escritura creativa solo en ámbitos extraescolares. A pesar de esto, sobresalen apuestas individuales como los talleres curriculares en el INEM Baldomero Sanín Cano de Manizales, liderados por los profesores Jaramillo y Manjarrez (1998) en la década de los noventa; los talleres de Escritores en la Primaria del Colegio Granadino de esta misma ciudad gracias al empeño del profesor Yamasaki; la presencia artística permanente en diversos IED de Bogotá como Antonio José Uribe, El Rodeo, La Joya, Los Alpes, Pantaleón Gaitán o San Isidro, como parte del proyecto Pájaros de tinta de acuerdo con el convenio entre la Corporación Comunicar e Idartes desde 2015; o el Taller libre de creación literaria desarrollado en el Colegio Mayor de Barranquilla y del Caribe; solo por mencionar algunos esfuerzos escolares sostenidos en este sentido. Igualmente, los reconocidos talleres de escritura creativa y grupos literarios, nacidos de iniciativas particulares desde centros culturales (Fundación Fahrenheit 451, Centro de desarrollo artístico Compaz, Corporación Comunicar o Liebre lunar en Bogotá; Fundación La Cueva en Barranquilla; Rayuela en Cúcuta; Comfandi y la Fundación Escribir no muerde en Cali; Escuela Permanente de poesía de Medellín, por ejemplo) o universidades (grupo de poesía Ulrika y el grupo de investigación HIMINI en la Universidad Pedagógica Nacional, taller de escritura creativa “Te cuento” de la Universidad del Norte, taller biblioteca de la Universidad del Valle, Alejandría en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja, laboratorio de escritura creativa de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, entre otros surgidos en instituciones de Educación Superior como la Universidad del Valle, EAFIT, Católica, El Rosario, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Cartagena o la Universidad Autónoma de Occidente).

Mención especial merecen los programas de pregrado y posgrado de reciente creación en el país. La Universidad Central, pionera con su taller de escritores TEUC, fundado en 1981, lanzó en 2008 una especialización al respecto, y hoy ya cuenta con maestría y carrera profesional en Creación Literaria. Asimismo, la Universidad Nacional de Colombia

inauguró en 2007 la primera Maestría en Escrituras Creativas. A estas abanderadas se han sumado en años más recientes universidades como la EAFIT y el Instituto Caro y Cuervo con maestrías homólogas. Igualmente, un gran número de instituciones de educación superior han visto en esta modalidad anglosajona un espacio interesante de cursos optativos, diplomados o de educación continua para los miembros de su comunidad. Como si esto fuera poco, los esfuerzos estatales en los ámbitos local, regional y nacional han generado estímulos a través de la Red Nacional de Escritura Creativa (RELATA), puesta en marcha desde 2006 con este fin, y que en 2018 ya contaba con 56 talleres en 24 departamentos.

Con todo, estos no dejan de ser procesos externos al currículo oficial del bachillerato y su énfasis lector, como lo evidenció el *Estado de arte sobre la relación entre creación literaria y formación humana en trabajos de investigación referidos a la educación secundaria* (2017) desarrollado en la Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en literatura de la Universidad de San Buenaventura. Dicho estudio confirmó la escasez de propuestas en este sentido, y la manera en que los trabajos existentes realmente se han interesado más en la apropiación de rudimentos lingüísticos y la ejercitación de habilidades comunicativas que en el sentido formativo de la creación para sus participantes (Currea y otros, 2017). También en investigaciones en aula (Saavedra, 2011, 2013, 2017), se ha evidenciado este estado marginal de la creación en el bachillerato, pues la producción textual generalmente se ejecuta en respuesta a lo leído (comentario de texto) o para reproducir saberes disciplinares o de uso de la lengua. Tal cosificación del código escrito omite sus propósitos de expresión, creación o invención para configurar otros mundos reales, probables y posibles.

Por esta razón, desde una perspectiva antropológica-pedagógica se plantea otra vía educativa que profundice en este campo de estudio, la *literatura*, ahora desde su sentido originario, la *poesía*, en cuanto expresión humana para crear lo inexistente. Desde Heródoto, la *poiesis* se refiere a la creación

como acción pura o proceso activo, que recoge la *aún no realización*, la posibilidad de crear algo distinto a partir de materiales preexistentes. Se trata de la capacidad creadora en general que transforma el no-ser en ser. Esta vía constituye entonces una posibilidad para vincular la experiencia literaria a procesos auténticos de creación mediante la escritura y, de esta manera, acercar a los estudiantes al propósito fundante de este discurso que ha acompañado a la humanidad en su trasegar por el mundo.

### Literatura y creación: discurso y exploración de lo humano

Aun en sus diferencias contextuales y conceptuales, *poéticas* clásicas como las de Aristóteles (2007) u Horacio (2012), y especialmente *teorías literarias* fundantes como las de Warren y Wellek (2009), Kayser (1992) o Aguiar e Silva (2011), y estudios más recientes como los de Garrido (2000), Eagleton (2002) o Llovet (2012) coinciden en abordar la composición del texto (componente artístico de la obra) debido a que su componente estético escapa del discurso teórico al ser una experiencia humana contingente. Si bien estas obras se despliegan desde la definición de poesía, literatura o literariedad, sus elaboraciones de estos conceptos reconstruyen la complejidad y lo inasible de un discurso que atañe por igual a aspectos y propósitos personales, sociales, históricos, culturales, artísticos, estéticos y políticos; cuyo material es el lenguaje (también creación humana, simbólica, contingente, objeto de vicisitudes y funciones ideológicas específicas) en la mayor conciencia de sí mismo como signo (función estética) para aprovechar su carácter expresivo y pragmático e indagar las experiencias particulares de ciertos personajes en momentos hipotéticos específicos, en tanto ficción. Allí la idea de lo bello o el arte, referido a su forma o composición, manifiesta su fundamento en cuanto re-presentación de la realidad a través de mundos posibles, por lo cual no se le puede exigir una “verdad” de hechos o datos verificables objetivamente, pero sí configura un conocimiento estético, de acercamiento a la vida humana, al constituirse, como cualquier arte, en una experiencia sensible, racional y analógica, con sus

repercusiones estéticas y éticas respectivas (lo *dulce* y lo útil que desde Horacio ha sido la vía de encuentro y discusión para determinar el valor de la literatura).

Entre estas dificultades para establecer una definición precisa, Warren y Wellek concluyen sus reflexiones sobre la naturaleza y funciones de la literatura con uno de los aportes más significativos de su *Teoría literaria*: “la poesía tiene muchas funciones posibles. La primera y principal es la fidelidad a su propia naturaleza” (2009, p. 49), una vez han establecido sus profundas relaciones con todos los ámbitos de la vida social y personal, su complejidad, sin poder delimitarla a una naturaleza concreta, asible, única. Esto no debería entenderse como una falacia, pues precisamente comprender algo como indefinible manifiesta su importancia y sentido en la configuración humana porque aborda las contingencias mismas de la existencia del hombre, su historia, tal como advertieran Bárcena y Mèlich (2014). Es más, siguiendo estos juegos del lenguaje, se podría decir que no se puede definir lo indefinible: lo conmensurable es un *hombre* abstracto, ideal, planteado por algunos sistemas teóricos, científicos o filosóficos; pero la *persona* concreta, individual, en continua formación, inconmensurable, irrepetible, abierta a las posibilidades de la existencia desde sus circunstancias específicas, de interés para la antropología pedagógica (Hamman, 1992; Londoño, 2010), es la que se despliega en el discurso literario, así sea a través de los mecanismos de la ficción.

Como lo plantea Cárdenas (2004), los elementos constitutivos de la literatura son la poesía, el arte, el lenguaje y el mundo. A través de ellos, las personas participan en “un ejercicio creativo y lúdico de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto” que constituye a su vez “una manera de sentir, imaginar y conocer el mundo, con el fin de darle forma estética, poner en obra lo que antes no existía en la realidad y representarlo de manera sugerente” (p. 18). A partir de esta concepción estética se efectúa la composición textual, mediante técnicas y procedimientos expresivos que forjan el carácter artístico de lo literario, como esa *forma* particular de la obra cuya intencionalidad es producir una respuesta

estética en el lector. De hecho, este autor instituye los dos ámbitos de interés para una pedagogía de la literatura: el mundo construido (estética) y el texto producido (arte). Sin embargo, la escuela muchas veces ha entronizado en sus prácticas de lectura y en aquellas marginales de escritura el segundo ámbito, quizá por ser más proclive al control y la medición. Así, desarrolla discursos analíticos para proporcionar estructuras y elementos en los que se basa su composición, obviando el proceso de crear mundos. De esta manera, se tergiversa esa “fidelidad a su propia naturaleza” reclamada por Warren y Wellek (2009) para la literatura, pues si esta puede auscultar la totalidad de ámbitos del mundo y de la vida (lo que han sido e, inclusive, lo que podrían ser), es precisamente porque es un discurso sobre la condición y la complejidad de lo humano.

En respuesta, aquí se propone una *formación (Bildung) literaria* que enfatiza ese ámbito estético de sensibilidad e inventiva para crear mundos (*poiesis*) que convoquen tanto la identificación con universales humanos desde experiencias particulares, como la manera en que su contraste con la realidad incita el pensamiento divergente, subversivo, propio de la literatura, como otras posibilidades de existencia. Con este propósito, la creación parte de lo conocido (el lenguaje común, la experiencia cotidiana) para conectar con lo desconocido, con el misterio de ese lenguaje y esa existencia (Béguin, 1997). Y es en esta búsqueda de sentidos que se configura el despliegue estético en el lenguaje como posibilidad de formación para cualquier persona que enfrenta tal reto creativo.

### **Formación (*Bildung*) y creación literaria: despliegue personal en el lenguaje**

En la tradición pedagógica alemana, la *formación (Bildung)* refiere al despliegue espiritual que realiza cada persona para alcanzar su plenitud humana, diferenciándose conceptualmente de la *educación (Erziehung)*. Según estudios contemporáneos sobre esta distinción planteada por Herbart (Garcés y Runge, 2011; Horlacher, 2014; Fabre, 2011; Ipland, 1999), la educación posibilita una experiencia

significativa en el nicho social al cual el niño llega al nacer, desde su contexto familiar hasta la escuela, atravesando todos los ámbitos externos que procuran acogerlo y legarle una manera de ser y de vivir. Por su parte, la formación es el desbordamiento interior de cada persona, que evidencia una respuesta propia –conciencia, voluntad, toma de postura, autonomía– y que, en cuanto tal, trasciende lo propuesto por tales acciones educativas, para construir un sentido personal. Así, no se trata de un producto predeterminado de la educación, sino de un efecto que la persona a la que se pretende educar lleva a cabo por cuenta propia. La formación se refiere entonces “al trabajo sobre sí mismo para forjar el hombre al que se aspira, ese que solo se es en potencia, contenido en uno mismo como deseo y posibilidad, pero que debe desplegarse, desbordarse, convertirse, transformarse” (Saavedra, 2017, p. 201).

En este proceso, el lenguaje como mediación fundamental del *anthropos*, así como instituye parámetros culturales que lo orientan en el mundo, le permite adquirir conciencia de sí, proyectando su existencia a través de realidades hechas de palabras. Tan solo la presunción de un pasado o un futuro –irrealidades solo existentes en la mente del hombre gracias al lenguaje– le permite comprenderse a sí mismo y proyectarse, de acuerdo con su apertura al mundo.

Lo que *aún no es* forma parte importante de lo que el ser humano *es*. En efecto, en una medida no pequeña, todo hombre es lo que ha llegado a ser (a partir de lo que fue y ya no es) y lo que aspira a ser y todavía no ha logrado ser. La descripción de esos dos sectores de lo irreal forma parte de la realidad de lo que cada ser humano es. (Barrio, 2010, p. 114).

Esto ilustra, sin duda, una manera en la que el lenguaje constituye la formación, esto es, la humanización, en cuanto desbordamiento de sentidos por parte del *anthropos*. En este sentido, Vargas y otros (2010) han actualizado la concepción tradicional de formación (*Bildung*) desde la fenomenología y la antropología pedagógica, resaltando el papel fundamental del lenguaje: “se trata de que el ser alcance la plenitud de su despliegue mediante su propia *expo-*

sición por vía de, a través de y en el lenguaje. En esta perspectiva la *formación* no puede ser una estrategia de imposición, de instrucción, de modelamiento, sino en la medida que el ser se expone propicia un salto, un paso fuera de sí” (Vargas y otros, 2010, p. 9). En consecuencia, la escritura es concebida como un registro del proceso de significación que cada persona puede realizar en cuanto despliegue de su propia existencia. Aún más, las aperturas semánticas, imaginarias y experienciales que posibilita la literatura en esta práctica, se articulan a la *formabilidad* latente en cada persona, como rasgo espiritual para transformarse, configurando un escenario de formación basado en la creación literaria.

Escribir con intencionalidades estéticas para realizar algo que pueda ser considerado literatura es crear mundos posibles en tanto nuevas alternativas de existencia; significa experimentar otras dimensiones de la “realidad real”, la cual puede resultar más vívida, enriquecida, una vez es narrada o poetizada, pues el primer contacto con los acontecimientos siempre es limitado a sus contingencias. Si la formación es una indagación de uno mismo, no desde lo que se es, sino desde lo que se podría llegar a ser, la creación de mundos de ficción, alternos al real, a partir del único material que posee quien escribe, su propia existencia, configura un viaje interior para buscar en uno mismo lo que hasta ahora no ha sido. (Saavedra, 2017, p. 199).

La propuesta didáctica teórico-formativa aquí presentada especifica esta relación entre el lenguaje y la formación, ahora en la interacción entre la ficción y el despliegue de sentido personal. Más específicamente, evidencia los efectos formativos de la ficcionalización literaria en la búsqueda de sentido de cada persona a través de la construcción de lo inexistente que proyecta de sí mismo o su mundo. Crear ficción es explorar posibilidades de existencia a partir de lo que cada hombre entiende *que es* y sus proyecciones particulares libres de represiones, gracias al juego del “como si”; de lo que podría o debería ser, *pero no es*. En otras palabras, experimentar creativamente con la misma palabra que instituye “lo real” significa indagar y cuestionar eso que se considera cierto de la propia existencia, abriendo

puertas a nuevos modos de ser. Esta práctica de escritura constituye entonces un escenario educativo propicio para suscitar la conciencia sobre el papel determinante del lenguaje en la configuración del hombre, su sociedad y su cultura. Igualmente, para interpelar a los estudiantes sobre lo instituido como “real”, leyendo críticamente, como “hechura” o artificio, cualquier tipo de discurso.

Por lo demás, si bien es necesaria la correlación entre la recepción y la creación literarias para consolidar la formación en este campo, la prevalencia del proceso de lectura en el devenir de la didáctica de la literatura y, sobre todo, cierto abordaje instrumentalizado del que le ha costado escapar, demanda pensar esta disciplina también desde la escritura. A través del concepto clásico de poesía como *poiesis* (creación) en lugar de la idea de la literatura (del latín *littera*) limitada a algo capaz de ser leído. El primero, marginado de la secundaria en la actualidad, podría incitar el despliegue espiritual de la formación (*Bildung*) de acuerdo con la facultad estética de las personas, en tiempos en que el segundo reproduce ciertas prácticas objetivadas, como develamiento de discursos paraliterarios que se institucionalizan en las pruebas censales. En suma, se trata de una alternativa para afrontar la cosificación a la que siempre está expuesto cualquier componente del sistema educativo, enriqueciendo los procesos formativos desde la creación auténtica y singular de las personas.

## De la educación a la formación (*Bildung*) literaria

El devenir histórico de la didáctica de la literatura confirma que la creación nunca ha adquirido protagonismo debido a que la lectura se ha considerado el núcleo inexcusable de la educación literaria (Dueñas, 2013; Colomer, 2010a; 2010b). Según Colomer (2010b), primero como práctica de análisis y glosa para dominar el discurso oral y escrito (sermón eclesiástico, discurso político) en el marco de la retórica; y más adelante, como actividad de lectura individual, en los orígenes de la escuela de masas

y su proyecto alfabetizador, cuyo objetivo esencial fue la decodificación y la memorización de textos.

Debido al espíritu romántico y nacionalista del siglo XIX, “la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras clave del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar” (Colomer, 2010b, p. 2). En este proceso, la retórica y las obras clásicas cedieron su lugar a la lectura de las literaturas nacionales como ejercicio interpretativo, apelando a los contextos históricos que representaban en cuanto documento cultural, y haciendo de la lengua literaria el modelo para el aprendizaje y el enriquecimiento del lenguaje.

Ya en el siglo XX, debido a la eclosión de diversas corrientes lingüísticas, se utilizó la teoría literaria para dar rigor científico a los métodos interpretativos, basados en los intereses del estructuralismo, el formalismo ruso y el Círculo de Praga, difundidos oficialmente para la educación a partir del Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, dirigido por Todorov y Doubronski. Desde esta perspectiva se enfatizó en asuntos como la literariedad, la desviación de la norma lingüística, la función poética o la manera en que la forma de la obra se relaciona con una estructura ideológica. En otras palabras, se abordaron las relaciones entre texto y contexto, pero en ciertas ocasiones de manera inmanentista y mecanizada.

Como estas prácticas no suscitaron necesariamente el desenvolvimiento comunicativo de los estudiantes en el encuentro con lo literario, en las tres últimas décadas se ha configurado la *didáctica de la literatura* como interdisciplina derivada de los estudios pragmáticos y discursivos, particularmente la estética de la recepción (González y Caro, 2009), potenciando aspectos como la expresividad, la funcionalidad y la intención dentro de un contexto auténtico. De acuerdo con Colomer (2010a), esta configuración didáctica determina el paso de la *enseñanza de la literatura* a la *educación literaria*, transformando su enfoque en la obra por el del discente en relación con el texto, esto es, implicando la apelación al lector. De ahí han derivado las propuestas recientes de animación lectora, lectura por

placer y relación con otros sistemas simbólicos, con el fin último de consolidar tal relación entre experiencia literaria y experiencia vital.

Sin duda, la *educación literaria* es en la actualidad la vertiente más significativa de esta didáctica específica, centrada aún más en la recepción de lectores particulares desde sus motivaciones y construcciones de sentido, a partir de los avances de la semiótica y las gramáticas del texto de autores como Bajtin, Lotman (2011) o Eco (1994), que comenzaron a popularizarse en las líneas de investigación educativa desde la década de los ochenta. En el marco del enfoque comunicativo, su propósito ha sido el desarrollo de la “competencia literaria” en tanto uso social de la comprensión y la producción textuales para construir sentido, privilegiando el aprendizaje autónomo y la exploración personal.

Como parte de esta evolución disciplinar, la propuesta de una *formación (Bildung) literaria* contribuye a la didáctica de la literatura recobrando la correlación imprescindible entre los actos de leer y escribir, para que los estudiantes no experimenten las obras solamente como receptores y comentaristas, sino también como creadores de mundos posibles y productores de textos auténticos. Por ello, junto a las prácticas lectoras ya afincadas en la escuela, prioriza el abordaje de la creación, con el fin de experimentar con el lenguaje y sus procesos de ficcionalización. De esta manera, busca equilibrar la frecuencia de estas prácticas escolares, accediendo al fenómeno literario por el camino menos transitado en las aulas: la *escritura*, en su versión menos instrumentalizada: la *creación*. Esto supone un cambio significativo: de la *educación literaria* basada en la recepción textual y el acervo cultural hacia una *formación (Bildung) literaria* basada en la escritura como creación ficcional, incluyendo su ámbito artístico de estrategias de composición y aspectos formales, pero cuyo énfasis está en su ámbito estético de indagación por lo humano, de creación de mundos posibles desde la sensibilidad, la imaginación y la razón, como parte de la realización personal.

Como esta idea puede alarmar a maestros y expertos en este campo, es necesario aclarar que no

se pretende prescindir de la lectura como el acto por antonomasia que configura, enriquece y consolida la educación literaria. Todo lo contrario: esta propuesta supone diversificar y fortalecer el proceso lector para que no solo atienda a demandas de comprensión e interpretación, sino también de creación y escritura orientados a propósitos comunicativos auténticos. Leer para escribir. Leer como escritor. Leer desde la escritura para entender los modos en que los autores afrontan ciertos retos vitales y discursivos al forjar sus obras. En este sentido, la teoría es fundamental para comprender el fenómeno literario de manera profunda, así como la crítica y la historia permiten acceder a las obras y valorarlas, ampliando perspectivas de los textos y de la vida misma, en el marco de las humanidades. En fin, la literatura siempre ha sido uno de los contenidos y continentes del acervo y la transformación cultural; y sin lectura sería imposible conocer y experimentar las formas que ha adoptado en diversos lugares y épocas.

### **Propuesta didáctica teórico-formativa: la asignatura *Ficciones***

Esta formación (*Bildung*) literaria se ha puesto en práctica mediante *Ficciones*, un taller de escritores para estudiantes de bachillerato que ha buscado explotar lo formativo (*Gehalt*) de cada contenido (*Inhalt*), en tanto propuesta didáctica teórico-formativa (Klafki, 1986, 1991; Runge, 2008) basada en los procesos *leer para escribir, escribir para crear mundos y crear mundos para formarse*. Desde su apertura en 2016, esta electiva ha acogido a 105 estudiantes de grados décimo y undécimo de los colegios Gimnasio Los Portales, Gimnasio La Montaña y San Mateo Apóstol de la ciudad de Bogotá, Colombia, como parte del programa interinstitucional Trion. Su particularidad radica en la exploración consciente del entramado lingüístico como material simbólico, metafórico, retórico y estético de la realidad, cuyos productos ficticios (mundos autorreferenciales) y facticios (con la realidad convenida socialmente como referente) amplían la experiencia vital de autores y lectores desde lo sucedido hasta lo posible, de acuerdo con la capacidad imaginativa del *anthropos*.

Además de seguir la tradición de los talleres literarios ampliamente desarrollada en contextos extracurriculares y trasladada de manera incipiente a las aulas (Vargas, 2011), *Ficciones* retoma para el currículo oficial la idea del *taller como método de enseñanza en la escuela* (Alvarado, 2013). Este espacio de encuentro con lo humano para experimentar, analizar y discutir las creaciones textuales de cada uno de los participantes, aborda de manera articulada e iterativa cuatro componentes fundamentales para la producción escrita: la indagación conceptual de algún tema específico sobre el proceso de escribir o alguna tipología textual en particular; un espacio de recepción y análisis de textos en cuanto modelos para evidenciar las estrategias, propósitos y herramientas discursivas de diversos autores; el momento central, desplegado la mayor parte del tiempo de clase, en el cual se escriben, corrigen, depuran, precisan y refinan los escritos, desde la conciencia de la creación como una alternativa para configurar lo que se considera real; y el espacio de diálogo, corrección, valoración, evaluación y realimentación con el profesor y entre compañeros; con el fin de construir conocimiento de manera colaborativa, desde el juicio crítico sobre los escritos.

El sentido del taller es aprender a escribir escribiendo, en cuyo despliegue el profesor interactúa con los estudiantes cuestionándolos sobre sus decisiones en cada uno de los componentes de su texto, desde elecciones temáticas hasta estructurales, en los ámbitos tanto locales como globales, proponiéndoles otras posibilidades de realización. Ante todo, el profesor valora y critica los mundos creados por el aprendiz, su modo de concebir y comunicar ciertos aspectos de la realidad, para formar su conciencia discursiva como autor.

La comunidad de lectores y escritores que se configura en el aula, además de afrontar y compartir retos creativos, evidentemente teje relaciones con respecto a su manera de ver el mundo, como personas con intereses y perspectivas diversos, constituyendo un potente ambiente de aprendizaje – del código escrito ante desafíos comunicativos reales – y de formación – al implicar la exploración

de la propia existencia como material de tales obras. Al final de cada semestre, cada participante consolida un *portafolio de escritor* con los textos más significativos que ha creado durante las clases, los cuales han pasado por múltiples procesos de valoración, revisión y reconstrucción de acuerdo con rúbricas que plantean el criterio discursivo fundamental (cumplir el propósito comunicativo de cada proyecto de escritura) así como los criterios de composición (coherencia, precisión, cohesión, pertinencia, claridad y aspectos formales) a la luz de modelos diversos de textos lingüísticos y no lingüísticos, que logran adentrarlos en estructuras y contenidos alternativos, con el fin de generar efectos creativos; por ejemplo, la escritura experimental de Calvino y Queneau, o las peculiaridades de la minificción, junto a otras “formas clásicas”, siempre diversas, de los géneros y las tipologías textuales.

En suma, el *acto de escribir* no es visto en *Ficciones* como un ejercicio de composición y redacción correctas, dependiente de grandes cantidades de texto; de hecho, no hay límites ni mínimos de palabras, siempre y cuando el texto cumpla su propósito comunicativo a juicio de la comunidad de lectores y escritores. Tampoco como un cúmulo de reglas gramaticales para formalizar ideas por escrito, cuyo resultado hubiese sido el mismo en la oralidad. Por el contrario, se experimenta la escritura como un proceso, en sí mismo, de pensamiento, imaginación y sensibilidad, que implica transformaciones en lo que se piensa, se imagina o se siente sobre algún aspecto del mundo en el desarrollo de esta tarea de significación. En tal construcción discursiva está la voz del estudiante haciéndose presente ante su vida, configurada en un mundo “como si”, que abre la puerta para el juego de la interpretación y los efectos estéticos.

### **Estética y ficción: “mundos posibles” para la formación humana**

La propuesta didáctica teórico-formativa desplegada en este taller de escritores plantea, en última instancia, la conexión entre estética y ficción. Como afirma Vargas Llosa (1998, 2002), si bien la literatura es ficción y no la verdad fáctica que

pretende la ciencia, “es una mentira que encubre una profunda verdad” (Vargas Llosa, 1998, p. 13). Quien escribe accede de un modo alternativo, singular y participativo en la construcción de lo real, y lo comparte con sus lectores. Así, la escritura, “da orden y sentido a esa existencia que fluye de manera inconmensurable y caótica, presentando un reflejo analizable – y quizá mejor experimentable – de lo que *somos* como especie, de lo que *nos une* como personas; esos universales que exploran *nuestra* condición humana desde *nuestras singularidades*.” (Saavedra, 2017, p. 206).

¿Cuál sería entonces la incidencia formativa de crear ficciones? Larrosa (2013) en su lectura del concepto *formación* en Nietzsche, quien lo resume con el verso de Píndaro “llega a ser el que eres”, evidencia que esta es un proceso de *invención* de la propia existencia, el cual implica, para cualquier persona, acciones similares a las que supone, para un autor, la creación de mundos posibles. El recorrido de este autor por la filosofía, especialmente de la historia y del espíritu de amplia tradición neohumanista desde la Ilustración alemana; la pedagogía, en torno al papel formativo de las humanidades; y la narrativa, en cuanto *Bildungsroman* o novela de formación, basada en la realización personal de sus protagonistas; justamente le permite acentuar el carácter creativo de la formación.

Eso que somos y que tenemos que llegar a ser no es ya ni sujeto ni objeto, no es una “realidad” de ningún tipo, ni subjetiva ni objetiva, no es ni siquiera una “idea” que tendríamos que “realizar”, sino que está claramente del lado de la invención. El hombre es un animal de invención, y las distintas formas de conciencia no son sino productos de esa función inventiva [...] El “llegar a ser lo que se es” no está ya del lado de la lógica de la identidad, del autodescubrimiento, del autoconocimiento o de la autorrealización, sino del lado de la lógica desidentificadora de la invención (Larrosa, 2013, p. 127).

Tal proceso inventivo encuentra un asidero de múltiples posibilidades en la creación de mundos de ficción, que más allá de representar *lo que es*, refieren a *lo que podría ser*. Y en tales opciones de

existencia, estos mundos posibles interpelan a cada persona en su despliegue espiritual para *llegar a ser lo que son*. Así, la definición aristotélica de que la poesía es más doctrinal y filosófica que la historia por no referir solamente a lo acontecido, sino a lo que debería o podría haber sucedido, plantea para la actualidad de cada persona que lo poético “es el único medio humano que podríamos vislumbrar que daría la armonía entre nuestro ser y todo lo que éste no es [...]”; como “una manifestación de lo que llamamos nuestra vida interior” (Béguin, 1997, p. 9).

De esta manera, la ficción no se limita a una representación de la realidad, sino que, como lo plantea López Quintás (1991, 2000), “plasma ámbitos” en los que “el hombre despliega sentidos” y “la obra los desborda”, haciendo de aquella forma un auténtico “arte viviente”. Allí se tejen diversos niveles del mundo, desprovistos de sus estructuras y funciones habituales, entreverados en otras relaciones que posibilitan formas privilegiadas de experiencia. Su finalidad radica en sí misma, en dicho proceso de creación por parte del autor o de re-creación por parte de su receptor, en cuanto acercamiento a otro modo de vida. En clave antropológica, mediante la creación de ámbitos en tanto experiencia cualitativa que valora ciertos aspectos del mundo, el hombre establece una relación de interioridad con lo real, con su verdad plena de sentido, al tiempo que el mundo revela modos de ser inexplorados. Esto instituye tanto la ética como la estética, pues estas corresponden a “dos vertientes de una misma realidad: *la personalidad humana en su proceso de despliegue*” (López Quintás, 1991, p. 226), ya que es en ese salto fuera de sí en el que el hombre construye lo que le es significativo desde su sensibilidad (estética), para consolidarlo como valor y desde allí orientar su existencia (ética).

Siguiendo a Baumgarten (2012), fundador de la estética como disciplina, esta verdad que se crea no es la verdad de los “hechos objetivos” sino la exploración de “otro mundo” como *invención verdadera*, basándose en los detalles, en las contingencias de cada existencia, en las experiencias individuales; enfocando o sugiriendo esos aspectos cotidianos que no se perciben en el encuadre de lo habitual,

pero que para alguien resultan significativos. En este contexto, la verdad literaria significa conocimiento sobre la complejidad de la vida humana, tal como lo han planteado Compagnon (2012), Lotman (2011), Todorov (2009), Kundera (2007), Cárdenas (2004, 2009), entre otros, “pues al ser lo propio de la literatura el análisis de las relaciones siempre particulares que ponen en relación las creencias, las emociones, la imaginación y la acción, contiene un conocimiento insustituible, detallado y no resumido, sobre la naturaleza humana, un conocimiento de las singularidades” (Compagnon, 2012, p. 58). Y aunque podría objetarse por qué no ir directamente a los hechos, sin recurrir a los rodeos literarios o a las nimiedades de una vida en particular, con el fin de conocer lo que es el ser humano, resulta que su singularidad como persona se construye solo de lo que a cada quién acontece en su existencia, en su propia experiencia, como devenir.

Esta creación alternativa nacida del interior de la persona conlleva entonces un potencial formativo que permite su realización, tal como advirtiera Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*: “lo único que consigue la cultura estética es que el hombre, por naturaleza, pueda hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha de ser” (1990, p. 23). Según este autor, el hombre siempre se encuentra coaccionado por dos impulsos propios de su naturaleza: uno *sensible*, material, variable, físico, propio del momento y la necesidad, nacido del *sentimiento* en el marco de las leyes naturales; y otro *formal*, abstracto, racional, generalizable, invariable y moral, regido por el *entendimiento*, en el marco de las leyes racionales. Para conciliarlos, cada persona posee una facultad estética basada en un tercer impulso, el del juego, que es la única manera en la que el hombre se constituye como hombre, en su encuentro con la belleza, que no es el mundo como tal ni es solamente una forma idealizada, sino que media entre aquella objetividad y tal subjetividad. Dicho estado intermedio de libertad no influye directamente en el saber ni en la manera de ser de la persona, pero se instituye como “condición necesaria para llegar a un conocimiento y a una manera de ser y pensar”

en tanto concilia los otros dos impulsos. Y es gracias a este “desinterés”, ya planteado por Kant (2003), que la estética – al igual que la *Bildung* – supera las necesidades básicas y el sentido de lo útil, para relacionarse con el juego, como fin en sí mismo, armonizando el espíritu del hombre.

## Conclusiones

Un proceso de formación (*Bildung*) que permita a cada persona realizarse desde su verdad singular se basa en el despliegue de su facultad estética, libre de todo interés externo, que le concede un modo particular de construir significativamente ámbitos de la realidad: *su realidad*. Para llevar esto a la acción educativa, según el carácter práctico de la antropología pedagógica, la creación literaria se presenta como un escenario que propicia tal construcción de sentidos, no solo basados en experiencias vitales fácticas, sino en el intento de crear otros mundos posibles. De esta manera, el camino en que cada persona “llega a ser lo que es” se enriquece experimentando lo que aún no ha sido, lo que solo es en potencia, lo que quizá nunca sea, *lo que podría llegar a ser*.

Por esta razón, la *formación (Bildung) literaria* basada en la escritura de ficción, se plantea como una alternativa para la didáctica de la literatura que permite a los estudiantes desbordar sentidos desde el despliegue personal, y conocer en su uso, gramáticas y estrategias de creación. Así responde, antropológicamente, al rasgo distintivo creador del hombre (*poiesis*) abordado desde las posibilidades de realidad que le confiere el poder inventivo del lenguaje. En cuanto a lo pedagógico, a la trascendencia formativa de lo literario en la realización personal desde las potencias de vida encarnadas en una concepción amplia de ficción. En cuanto a la didáctica de la literatura, a esa aparición minoritaria de la creación literaria en la escuela, renovando su valor estético para generar una versión alternativa de lo real.

## Referencias

- Aguiar, V. (2011). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Alvarado, M., Rodríguez, M y Tobelem, M. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles. (2007). *Arte poética/Arte retórica*. México: Porrúa.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En C. Guevara. *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas* (pp. 29-48). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barrio, J. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: RIALP.
- Baumgarten, A. (2012). *De la belleza del pensar a la belleza del arte*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Béguin, A. (1997). *Creación y destino I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bierwisch, M. (1965). Poetics and Linguistics. En D. Freeman. *Linguistic and Literary Style* (pp. 96-115). New York: Rinhehart and Winston.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*, 2(14), 5-20.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (2010a). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En *Biblioteca virtual universal*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>.
- Colomer, T. (2010b). La evolución de la enseñanza literaria. En *Biblioteca virtual universal*. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/155227.pdf>
- Compagnon, A. (2012). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado.

- Curra, S. y otros (2017). *Estado de arte sobre la relación entre creación literaria y formación humana en trabajos de investigación referidos a la educación secundaria*. Universidad de San Buenaventura (tesis de Especialización, sin publicar).
- Delmiro, B. (1995). El aprendizaje de la escritura literaria. *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 4, 57-66.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: GRAÓ.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 135-156.
- Eagleton, T. (2002) *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1994). Introducción. En M. Serafini. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 59, 215-225.
- Ferrer, E. (2000). Literatura y teoría literaria: el ser como construcción simbólica. *Papeles*, 5, 7-17.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Garcés, J. y Runge, A. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25.
- Garrido, M. (2000). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- González, M. y Caro, M. (2009). Didáctica de la literatura. La educación literaria. En *Digitum. Universidad de Murcia*. Recuperado de [https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/7/didactica\\_de\\_la\\_literatura\\_-\\_educacion\\_literaria.ps](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/7/didactica_de_la_literatura_-_educacion_literaria.ps)
- Hamman, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Madrid: Vicens Vives.
- Horacio. (2012). *Arte poética*. Madrid: Cátedra.
- Horlacher, R. (2014). *Bildung. La formación*. Barcelona: Octaedro.
- Ipland, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.
- Jaramillo, J. y Manjarrés, E. (1998). *Pedagogía de la escritura creadora: minicuento, diario, imagen poética, hakú*. Bogotá: Magisterio.
- Kant, I. (2003). *Crítica del juicio*. México: Porrúa.
- Kant, I. (2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro.
- Kayser, W. (1992). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Educación y pedagogía*, 5, 85-108.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación*, 280, 37-80.
- Kohan, S. (2002). *Escribir sobre uno mismo. Todas las claves para dar forma literaria al material biográfico*. Barcelona: Alba.
- Kundera, M. (2007). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llovet, J., Caner, R., Quiroga, N. y Monteverde, A. (2012). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Londoño, E. (2010). La producción de sentido en la experiencia pedagógica. *Itinerario educativo*, 55, 39-63.
- López Quintás, A. (1991). *La experiencia estética y su poder formativo*. Navarra: Verbo Divino.
- López Quintás, A. (2000). La experiencia estética, fuente inagotable de formación humana. *Aisthesis*, 33, 17-34.
- Lotman, Y. (2011). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Akal.
- Marías, J. (1995). Lo que no sucede y sucede. En *El país*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/1995/08/12/cultura/808178408\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1995/08/12/cultura/808178408_850215.html)
- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Grafía*, 10(1), 175-194.
- Mendoza, A. (2006). La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria En: *Biblioteca virtual universal*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>.
- Ministerio de Cultura. (2011). *Guía para talleres de escritura creativa. Creación y planeación*. Bogotá, Taller de edición Rocca.

- Nietzsche, F. (2002). *La gaya ciencia*. Madrid: Edaf.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Madrid: Paidós.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus ultra.
- Paz, O. (2005). *El arco y la lira. El poema, la revelación poética. Poesía e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintana, J. (1986). El concepto de Bildung en el pensamiento alemán. *Análisis pedagógico. Il singnificatio dell'educatione*, 2, 6-17.
- Reyes, A. (2005). *Teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: UPN.
- Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 37, 395-417.
- Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios*, 37, 167-183.
- Saavedra, S. (2017). Formación (*Bildung*) y creación literaria. "Llegar a ser lo que se es" en diversos mundos posibles. *La palabra*, 31, 197-210.
- Sábato, E. (2014). *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona: Seix Barral.
- Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schiller, F. (1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Antrophos.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Círculo de lectores-Galaxia Gutenberg.
- Vargas, L. (2011). *El taller de escrituras creativas: historia, conceptualización y propuestas*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Vargas Guillén, G., Gamboa, S. y Reeder, H. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas Llosa, M. (1998). *Cartas a un joven novelista*. Bogotá: Planeta.
- Warning, R. (ed.). (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Warren, A. y Wellek, R. (2009). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.

## Los imaginarios de la irracionalidad a través de metáforas zoomorfas en la literatura de violencia colombiana

The Imaginaries of Irrationality through Zoomorphic Metaphors in the Literature of Colombian Violence

Os imaginários da irracionalidade através de metáforas zoomórficas na literatura da violência colombiana

María Bernarda Espejo Olaya\* Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7866-506X>



### Para citar este artículo

Espejo, M. B. (2020). Los imaginarios de la irracionalidad a través de metáforas zoomorfas en la literatura de violencia colombiana. *Folios*, 51, 17-31. doi:10.17227/folios.51-10900

Artículo recibido  
07•06• 2018  
Artículo aprobado  
25•07•2019

\* Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Investigadora del Instituto Caro, Universidad Pedagógica Nacional y Cuervo, Bogotá, Colombia.  
Correo electrónico: maria.espejo@caroycuervo.gov.co

## Resumen

El objetivo de este artículo de reflexión es analizar las denominaciones que recibieron las víctimas o victimarios en el contexto de la novela de violencia, que hace referencia al período de la violencia bipartidista que vivió Colombia durante las décadas de 1950 y 1960. Para ello se tomaron novelas del canon de la Violencia que presentaran el fenómeno de metaforización zoomórfica, con lo cual se conformó una base de datos. El diseño metodológico concentró en la explotación de los datos, para lo que se siguieron criterios cuantitativos y cualitativos. Se tuvo en cuenta la teoría de las metáforas de Lakoff y Johnson (1985), los planteamientos sobre motivación y creación léxica de Montes (1983); asimismo, algunos planteamientos teóricos de estudiosos sobre la Violencia en Colombia. Las metáforas zoomórficas encontradas en la Literatura de la Violencia representan una indudable deshumanización en el conflicto, que hace que los personajes actúen como animales y sientan que sus enemigos y los demás seres humanos son animales que pueden ser utilizados, agredidos, mutilados o asesinados sin remordimiento. Esto muestra cómo el lenguaje refleja cambios sociales e históricos, como los cambios de valoración de la vida humana en medio de la guerra, pues estas formas de expresión por medio de un lenguaje de animalización evidencian una estrecha relación entre el lenguaje y la visión de mundo, que ponen de manifiesto, por un lado, la lengua y, por otro, la cultura de ese momento histórico concreto.

### Palabras clave

violencia bipartidista; metáforas zoomórficas; Literatura de la Violencia; deshumanización

## Abstract

The objective of this reflection article is to analyze the denominations that the victims or perpetrators received in the context of the violence novel, which refers to the period of bipartisan violence that Colombia experienced during the 1950s and 1960s. For this, Violence canon novels that presented the phenomenon of zoomorphic metaphorization were taken and formed a database. The methodological design focused on the exploitation of the data, for which quantitative and qualitative criteria were followed. The theory of metaphors of Lakoff and Johnson (1985), the motivational approaches and lexical creation of Montes (1983) were considered. Also, some theoretical approaches of scholars on Violence in Colombia. The zoomorphic metaphors found in the Violence Literature represent an undoubted dehumanization in the conflict, which makes the characters act like animals and feel that their enemies and other human beings are animals that can be used, attacked, maimed or killed without remorse. This shows how language reflects social and historical changes as changes in the valuation of human life in the midst of war, since these forms of expression through an animalization language show a close relationship between language and worldview which show, on the one hand, the language and, on the other, the culture of that particular historical moment.

### Keywords

bipartisan violence; zoomorphic metaphors; violence literature; dehumanization

## Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é analisar as denominações que as vítimas ou autores receberam no contexto do romance sobre violência, que se refere ao período de violência bipartidária que a Colômbia sofreu nas décadas de 1950 e 1960. Para isso, foram considerados romances do cânone da violência que apresentaram o fenômeno da metaforização zoomórfica como os quais se formou um banco de dados. O desenho metodológico enfocou a exploração dos dados, para os quais foram seguidos critérios quantitativos e qualitativos. Foi levada em consideração a teoria das metáforas de Lakoff e Johnson (1985), as abordagens motivacionais e a criação léxica de Montes (1983); além disso, algumas abordagens teóricas de conhecedores da Violência em Colômbia. As metáforas zoomórficas encontradas na Literatura de Violência representam uma desumanização inegável no conflito, que faz os personagens agirem como animais e sentirem que seus inimigos e outros seres humanos são animais que podem ser usados, atacados, mutilados ou mortos sem remorso. Isso mostra como a linguagem reflete mudanças sociais e históricas, como mudanças na valorização da vida humana em meio da guerra, uma vez que essas formas de expressão através de uma linguagem de animalização mostram uma estreita relação entre linguagem e visão de mundo que evidencia, por um lado, a língua e, por outro, a cultura daquele momento histórico particular.

### Palavras-chave

violência bipartidária; metáforas zoomórficas; literatura sobre violência; desumanização

## Introducción

En todas las lenguas del mundo abundan ejemplos sobre metáforas zoomórficas aplicadas al hombre; en la lengua española se usan expresiones como *no seas burro* para censurar una actuación poco inteligente; *cabeza de chorlito*, para referirse a una persona que tiene mala memoria; se llama *hormiga* a una persona muy trabajadora; se denomina *pulpo* a un individuo acaparador, *cotorra* a una persona habladora.

En consecuencia, este mecanismo semántico es muy corriente en el uso de la lengua y consiste en designar una condición aplicable a un ser humano, haciendo referencia al animal que posee estas características. Este tipo de animalización tiene cabida en algunas novelas sobre la violencia en Colombia.

Ahora bien, la época de la historia de Colombia conocida como La Violencia es considerada como la génesis de la violencia actual del país. Los hechos políticos y sociales de este período se ven reflejados en la tradición oral y en la literatura y representan un testimonio histórico del conflicto, que da cuenta de los acontecimientos sangrientos que ocurrieron en el país a lo largo de las décadas de los años 50 y 60.

En algunas obras de la narrativa sobre la violencia en Colombia se hacen presentes denominaciones metafóricas para los actores del conflicto bipartidista, tanto a nivel individual como de colectividad o partido político, que se refieren a animales. Es así como en la relación lenguaje-violencia se establecen series metafóricas sobre la base del zoomorfismo.

Las metáforas zoomórficas que hemos recogido en este trabajo se fundamentan en la experiencia de los hablantes con el mundo animal, pues entre el comportamiento animal y el comportamiento humano existen semejanzas percibidas por quienes sufren la violencia y esas semejanzas se expresan a través del lenguaje metafórico, tema del que nos ocupamos en este artículo.

## Los años de la violencia en Colombia

Para contextualizar históricamente este aspecto del lenguaje que nos ocupa, hacemos una breve referencia al periodo de la Violencia en el cual la lucha entre

los dos partidos políticos tradicionales, liberales y conservadores marcó la historia social y política de nuestro país. Los liberales estuvieron en el poder desde 1930 hasta 1946; este extenso periodo de gobierno generó grandes inconformidades, debido a la pobreza y a la violencia en las clases populares quienes empezaron a exigir cambios sociales.

Luego, Mariano Ospina Pérez subió a la presidencia, entre 1946 y 1950. A este presidente se le culpa de haber instaurado una violencia desmedida y una persecución enérgica contra los liberales y todos aquellos que estuvieran en contra de sus ideas. La Violencia se desató durante su gobierno y se incrementó con el *Bogotazo*, levantamiento popular del 9 de abril de 1948. Este hecho sociopolítico constituyó el momento de mayor peligro en la historia de la República, según lo documenta Sánchez (1991, pp. 19-38). Ospina Pérez declaró al país en estado de sitio y con la ayuda de decretos-leyes gobernó hasta el final de su mandato.

En 1950 sube al poder Laureano Gómez (apodado “Hombre tempestad”, “El Monstruo” y “El Basilisco”<sup>1</sup>), quien continuó con el mismo régimen de represión y violencia que el gobierno anterior; esto generó descontento entre los liberales y el pueblo en general, sin embargo, su respuesta fue acentuar la represión y persecución política contra sus opositores.

En 1951, debido a un problema cardíaco, Gómez cedió temporalmente el mando a Roberto Urdaneta Arbeláez. En junio de 1953 retornó al poder, pero fue derrocado mediante un golpe de estado por el General Gustavo Rojas Pinilla, quien asumió el poder con el apoyo de liberales y conservadores con la esperanza de que pusiera fin al derramamiento de sangre y reconstruyera el país. En su mandato se inició el proceso de despolitización de la Policía<sup>2</sup>, se fortaleció el Ejército y se puso fin a la primera etapa de la “Violencia”, logrando una tregua con las

1 De otra parte, Basilisco se llama a una persona enfurecida.

2 La policía se había encargado de proteger los intereses del gobierno de turno persiguiendo a los miembros del partido contrario y acatando las órdenes de desalojar a las personas que invadían territorios que no les pertenecían. Del mismo modo, se encargaban de reprimir cualquier intento de protesta o de organización campesina de manera violenta. Ver Palacios, M. et al. (2006). *Colombia: País fragmentado, sociedad dividida, su historia*. Bogotá: Norma.

guerrillas liberales que luego se sintieron traicionadas. Sin embargo, Rojas Pinilla no disminuyó la violencia; su gobierno fue sustituido por una junta militar en 1957. Luego se instauró el Frente Nacional (vigente entre 1958 y 1974), forma de gobierno pensada para evitar y poner fin a la violencia entre los partidos. Por esto, liberales y conservadores tuvieron su respectivo turno en el poder; así, el 7 de agosto de 1958 subió a la presidencia Alberto Lleras Camargo, de filiación liberal. En 1962 recibe el mando el conservador Guillermo León Valencia, cargo que ocupó hasta 1966; luego accedieron a la presidencia Carlos Lleras Restrepo, liberal (1966-1970), y Misael Pastrana Borrero, conservador (1970-1974).

En razón de lo anteriormente expuesto, el país ha pasado por diversas etapas de violencias, pero el periodo de la Violencia que nos ocupa es entre 1948 y 1958, cuando se desencadenó una producción literaria, que algunos estudiosos del tema como Escobar (2000) y Osorio (2006) han clasificado desde la perspectiva literaria e histórica. Algunas de estas novelas son testimoniales, otras son novelas de ficción basadas en testimonios y narradas por autores que no tenían experiencia como escritores, y otras, por escritores consagrados. Para este artículo se tomaron en cuenta las novelas más cercanas a la época de La Violencia y aquellas en las que hay un distanciamiento de este hecho histórico<sup>3</sup>, que presentan el fenómeno de metaforización zoomórfica.

Resulta conveniente abordar las manifestaciones lingüísticas a partir de la narrativa de violencia, pues las obras literarias son generadoras de conocimiento sobre la lengua y de estas podemos extraer datos de gran valor sobre las manifestaciones del lenguaje.

A partir de la lectura de las novelas se conocen las historias testimoniales y de ficción, narradas por autores, de tendencia liberal o conservadora, desde distintas perspectivas y desde diferentes regiones del país.

3 Las novelas más cercanas al hecho histórico de la Violencia se publicaron entre 1949 y 1958. Sin embargo, las novelas más destacadas sobre la violencia se publicaron muchos años después de este periodo, como *Cóndores no entierran todos los días* (1972) de Gustavo Álvarez Gardeazábal y *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* (1975) de Alba Lucía Ángel.

El objetivo de este artículo es analizar las denominaciones que recibieron las víctimas y victimarios en el contexto del período señalado, en algunas novelas del canon de la violencia; dichas denominaciones resaltan las características de las personas de manera peyorativa, negativa o humorística, pues las metáforas generan posibilidades semánticas de analogía entre el ser humano y el animal, como en el caso que nos ocupa. Las relaciones metafóricas zoomórficas de la narrativa de la violencia en Colombia determinan la alusión a la actitud cruel de los personajes que son, en últimas, hombres deshumanizados.

## Referencias teóricas

En la perspectiva teórica tenemos en cuenta, por un lado, los planteamientos sobre las metáforas de Lakoff y Johnson (1995); por otro lado, nos apoyamos en Montes (1983) para hacer un acercamiento teórico a la creación léxica, con el fin de dar una interpretación a las metáforas zoomórficas.

Ahora bien, la metáfora es una forma de expresión que está presente en todas las manifestaciones de la lengua, tal como lo han expuesto, hace algunos años, Lakoff y Johnson en su teoría de la metáfora (1995), quienes destacan que el sistema conceptual del ser humano tiene una configuración metafórica; por tanto, las metáforas están presentes en el lenguaje cotidiano. Según estos autores, el hablante establece una serie de relaciones entre aquellas situaciones concretas o fáciles de entender con las más complejas y abstractas; es decir, el hablante conceptualiza característicamente lo que no es físico en términos de lo físico. De ahí que nos interese por algunas metáforas zoomórficas, que hacen parte del lenguaje de la violencia, presentes en la literatura de la Violencia.

Mediante la metaforización se lleva a cabo un proceso de proyección conceptual por medio del cual los sujetos captan y estructuran conceptos abstractos en términos de otros más concretos, es decir aquellos conceptos que están basados en la experiencia corporal, en el espacio y en el movimiento, en la percepción y en la experiencia que proporciona

el vivir en una determinada cultura y sociedad. En las novelas de la Violencia encontramos diversas metáforas que aluden a la condición animal del hombre por su manera de actuar, intimidar y matar al enemigo. Como se sabe, el significado metafórico no se da en la palabra aislada sino depende del contexto, su función es crear una denominación nueva; por esta razón tomamos fragmentos de las novelas para ver el significado contextualizado.

En cuanto al motivo de la zoomorfización en la época de la violencia, el referente inmediato que tenían quienes fueron partícipes de estos hechos era el escenario rural, por lo que identifican las conductas humanas con los animales. Concordamos con Montes (1983), quien considera que “no existe arbitrariedad (como inmotivación) en el acto creativo del habla, éste es siempre motivado, pues el hablante que crea un nombre tiene en todos los casos una motivación para ello. Obviamente, la persona que ante una nueva realidad resuelve crear una denominación, lo hace siempre dentro de una determinada tradición que le impone ciertos moldes a su creación, claramente motivada o condicionada por la tradición lingüística y espiritual en general de su medio y por la serie de circunstancias concretas que determinan el acto creativo” (Montes, 1983, p. 23).

En consonancia con lo anterior, Montes, destaca que las creaciones metafóricas son formadas por los hablantes para responder a una necesidad de denominar una nueva realidad o como mecanismo de sustitución de términos conceptuales por términos emotivos e imaginativos que representan el surgimiento de un nuevo sentido de un término ya existente, o bien la mezcla de la metáfora con una nueva forma (Montes, 1983, p. 30). Por ejemplo, los grupos armados que apoyaban el régimen de represión conservadora se denominaron *pájaros* porque cometían crímenes y desaparecían rápidamente; asimismo, el jefe de estos *pájaros* se denominó *Cóndor*, el ave voladora más grande del mundo, el rey de los pájaros.

Los zoónimos que se registran en la narrativa de la violencia desarrollan principalmente sentidos negativos cuyos referentes son animales carnívoros,

carroñeros, sanguinarios, etc. Las creaciones metafóricas que hacen los usuarios de la lengua de ese periodo están cimentadas sobre la base de entidades materiales muy cercanas a su entorno como aves, insectos y mamíferos a los cuales les atribuyen contenidos semánticos negativos que degradan al adversario y denotan su animadversión por él. Por lo anterior, la metáfora se constituye en un mecanismo para expresar y comprender la realidad.

Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, las metáforas son estudiadas como procesos de construcción de significados. Lakoff y Johnson (1995) establecen tres tipos de sistemas metafóricos claramente definidos: metáforas orientacionales, ontológicas y estructurales. Las primeras, organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro/fuera, delante/detrás, profundo/superficial, central/periférico. Las metáforas orientacionales dan a un concepto una orientación espacial; por ejemplo, feliz es arriba, triste es abajo. Las segundas, las metáforas ontológicas, por medio de las cuales se categoriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una sustancia, una entidad, un recipiente, una persona, entre otras. Según Lakoff y Johnson (1995):

De la misma manera que las experiencias básicas de la orientación espacial humana dan lugar a metáforas orientacionales, nuestras experiencias con objetos físicos (especialmente nuestros propios cuerpos) proporcionan la base para una variedad extraordinariamente amplia de metáforas ontológicas, es decir, formas de considerar acontecimientos, actividades, emociones, ideas, etc., como entidades y sustancias. (p. 64).

Las terceras son las metáforas estructurales en las que una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra. Por ejemplo, una discusión es una guerra (sus críticas dieron *justo en el blanco*). Las metáforas estructurales tienen un doble efecto: por un lado, esclarecen el sentido; y por el otro, ocultan significación, pues se realza parcialmente la relevancia de los aspectos que el concepto aclarado

posee en común con el otro y se le resta relevancia a los aspectos en los que más diverge con este.

De acuerdo con lo anteriormente anotado, las metáforas que predominan en la literatura de violencia son las metáforas estructurales ya que la actividad de violencia de quienes fueron partícipes de este hecho histórico está construida en términos de otros conceptos; es así como a través de ciertos animales, que son referentes tangibles, se expresan conductas o actividades de valor negativo de los seres humanos, como se verá más adelante. Las metáforas estructurales se fundamentan en correcciones sistemáticas dentro de nuestra experiencia.

### **Las metáforas zoomórficas y la literatura de la Violencia**

En la literatura de la violencia se registraron creaciones metafóricas en las que el mecanismo de metaforización es convertir en animal al ser humano y con este, todos los verbos y sustantivos que tienen que ver con este proceso de animalización. Así, en el campo de las aves encontramos:

*Cóndor* (jefe de los pájaros), *cuervo* (policía), *chulo* (miembro del Ejército Nacional de Colombia, agente de policía), *pájaro* (individuo perteneciente a un grupo armado ilegal que tuvo su centro de operaciones en Tuluá, Valle del Cauca). Además, asesinar es *pavear*<sup>4</sup> (paviar) y el asesinato es *paveada*; también tienen el mismo significado *pajarear*, *palomear* (*palomiar*)<sup>5</sup>, y sus derivadas *palomiada* y *palomeo*; cazar animales es equivalente a matar hombres. Un grupo de pájaros es *pajaramenta* o *pajarerío*, y *chulamenta* es la forma de denominar a las fuerzas del Estado, a los soldados.

Respecto a esta creación metafórica del campo de las aves, María Victoria Uribe (2004) afirma que en la época de La Violencia las fronteras entre el mundo humano y animal eran difusas, y que este fenómeno se percibe más fuertemente alrededor de las aves. Según Uribe, los alias de los bandoleros eran

4 Acechar a alguien en un paso obligado del camino para asesinarlo. Atacar o matar a traición.

5 Matar a alguien a distancia, desde los matorrales.

nombres de aves porque al utilizar esos nombres ellos querían apropiarse de sus atributos tales como la velocidad y la destreza. Mediante mecanismos semánticos y miméticos los bandoleros se convertían en aves y convertían también a sus víctimas en aves para poderlas cazar (Uribe, 2004, p. 46).

En el contexto de la Violencia a través de su narrativa, el pájaro deja de ser el animal dócil, de bello plumaje, para encarnar al ave rapaz que devora con avidez lo que encuentra a su paso y luego desaparece con gran agilidad, como lo hacían los grupos armados ilegales denominados “pájaros” que mataban a sus víctimas y ‘volaban’ rápidamente, para no ser detenidos ni juzgados por sus crímenes.

En el siguiente fragmento Álvarez Gardeazábal (1972) noveliza este hecho histórico, haciendo referencia a los pájaros y a su jefe:

...y al mes siguiente, con fotografías que consiguió de muchas de las viudas que acostumbraban tomárselas a sus maridos cuando los bajaban envueltos en costales para que no hicieran la de los muñecos de mantequilla con el sol (porque después de la matanza de Ceilán ya no bastó con el disparo en la nuca sino que los empezaron a machetear), la revista *Life* sacó en cuarenta páginas todo un recuento mágico de la guerra civil no declarada que se vivía en Colombia encabezándola con el título de “La tierra de *El Cóndor*, el jefe de los pájaros”. (Álvarez Gardeazábal, 1972, p. 92).

La metáfora de los grupos armados ilegales con los “pájaros” consiste en que éstos como aquellos son muy ágiles y astutos y tienen tendencia a la asociación en grupos. Tienen en común la astucia. Los pájaros pasan a designar a grupos de individuos astutos, de pocos escrúpulos que asesinan y desaparecen rápidamente. Estos grupos armados extendieron sus acciones criminales a los campos. Además, el pájaro sugiere la capacidad de lo efímero. Los “pájaros” de la Violencia asaltaban poblaciones liberales, llevaban a cabo masacres, asesinatos selectivos, desapariciones e intimidación.

Al mismo tiempo, surge un léxico que amplía el campo semántico de las aves, como es el caso de la palabra *alpiste*, que significa “dinero, armas,

munición y provisiones que reciben los hombres de los grupos armados”. Los siguientes fragmentos dan cuenta de este aspecto:

[...]hasta que uno de los que prendía candela avisó que ya está el chocolate, y se vinieron todos al lado de la chocolatera y se pusieron a tomar unos tazones y yo con gusanillo y uno con un bigote grande dijo tienen que estar volviendo del rastreo los muchachos porque sin ese alpiste no se hace el trabajito en la hacienda de abajo... (Ángel, 1975, p. 116).

Esos señores, esos pájaros, se pavoneaban por las calles y “hacían los trabajitos” por mil pesos, o por armas, o drogas, el todo era que el tal *alpiste* no faltara y ellos contentos: asaltaban las fincas cafeteras y así los gamonales no tuvieron problemas. (Ángel, 1975, p. 329).

Según Guzmán, Fals y Umaña, (1988, p. 65), los “pájaros” surgen en el occidente de Caldas y se fortalecen en el Valle del Cauca. El “pájaro”, según lo anotan estos autores, es un individuo inasible, gaseoso, que ejercía sus acciones violentas en la ciudad, al principio, pero luego su radio de acción se extendió a los campos colombianos, como puede apreciarse en la siguiente cita: “Los ‘pájaros’ rebasan al fin el perímetro urbano, vuelan a la zona rural y emigran del Valle y de Caldas a otras latitudes, hacia el Tolima, el Huila, hasta Boyacá y los Llanos a exterminar campesinos” (Guzmán et al., p. 169). Al comienzo de la Violencia, asesinaban a personas sindicadas de apoyar la revolución, a los dueños de haciendas cafeteras, pero luego su crimen y represión fue contra toda la población que simpatizara con las ideas del partido liberal, sin distinción de rango social. Hay que destacar que, al inicio del gobierno del General Rojas Pinilla, reaparece la violencia de los *pájaros* en la zona cafetera.

A continuación, se presentan algunos ejemplos que permiten contextualizar la metáfora de “pájaros” en la que se hace la traslación del significado a los grupos armados y sus acciones de represión y violencia.

El país está perdido. Los liberales están vendiendo sus fincas por la décima parte de su valor. Miles han tenido que salir abandonándolo todo

ante la amenaza constante de muerte. En Ceylán los chulavitas y los “pájaros” pasaron como una manada de tambochas, quemando, incendiando, robando, violando y destruyéndolo todo. Los que milagrosamente se salvaron cuentan atrocidades increíbles: mutilaban a hombres y niños, los amarraban a los árboles cercanos y les prendían fuego. A las mujeres las violaban por turnos de cuarenta hombres, y después las hacían picadillo a martillo. ¡No, qué horror! (Velásquez Valencia 1954, pp. 87-88).

En la cita anterior, el autor narra las acciones violentas que, contra los liberales y el pueblo en general, ejercieron los *pájaros* unidos a los chulavitas<sup>6</sup> o policías del gobierno conservador, que pasaron como una manada de hormigas tambochas por Ceylán. Los liberales se vieron obligados a vender sus fincas por un precio irrisorio y salir del lugar para salvar sus vidas. Los que se quedaron fueron torturados y asesinados. También, en la novela se hace referencia a la histórica matanza de liberales de Ceylán, Valle del Cauca, ocurrida en 1949. Los victimarios eran apoyados y amparados por los que detentaban el poder en ese momento. En la novela se narra de manera cruda los hechos inhumanos que van desde mutilaciones, incineraciones, violaciones, hasta hacer picadillos a los adversarios. Ese deseo del autor de contar lo sucedido hace que, en esta novela, los hombres pierdan su condición humana.

Asimismo, en el siguiente fragmento se describe cómo se conformaron los “pájaros” como jefes de grupos armados encargados de cometer delitos por encargo:

-Ha mencionado usted a los “pájaros” —dijo Sonia intrigada— con mucha naturalidad, como algo conocido en su país. ¿Quiénes son ellos? —Son los jefes de las bandas armadas a quienes se confirió el encargo de sembrar el terror, casi todos con antecedentes penales de la mayor peligrosidad. A muchos se les sacó del presidio en donde cumplían condenas de distinto orden

6 Agente de policía, partidario del gobierno conservador, que en la época de la Violencia cometía toda clase de atropellos contra los liberales. El nombre de chulavita se debe a que los agentes de policía más fieles al gobierno conservador procedían de la vereda de Chulavita, municipio de Boavita, en Boyacá.

por diversos delitos comunes, incluso asalto en cuadrilla de malhechores, y se les disfrazó de policías, con el encargo de que aplicasen el *sumum* de sus conocimientos a esa fatídica labor. Y a fe que lo hicieron. Tal vez no se conoce masacre a la cual no esté vinculada el nombre de alguno de los “pájaros”. (Ortiz Márquez, 1954, p. 144).

Además de los delitos por encargo, otro aspecto significativo en la narrativa de la violencia es el silencio. En los fragmentos que siguen, se menciona el silencio de la población en torno a la violencia ejercida por los pájaros en el Valle del Cauca; nadie se atrevía a señalarlos públicamente por miedo de ser asesinado por estos grupos.

Nadie quería hablar. A varios años de la desgracia, todos tenían miedo. Por allí había pasado la Peste con un furor inaudito. El recuerdo de los carros fantasmas y de los Pájaros Azules cancelaba los labios y los diálogos. (Manrique, 1955, p. 126).

Por eso había tanto miedo en Cali. Con sólo mentarlos, aparecían los carros fantasmas. Sin embargo, un moreno accedió a hablar sobre el asalto de los Hombres Lobos y de los Pájaros Azules a la Casa Liberal. (Manrique, 1955, p. 128).

Nadie dijo nada. El “Rolo” como todos los pájaros del Valle están protegidos por las autoridades. Dicen que lleva más de mil asesinatos. No le gusta matar con el revólver. Dice que así no siente cuando los “tuesta”. Por eso carga cuchillo siempre. (Arias, 1965, p. 136).

En *Quién dijo miedo* (1960)<sup>7</sup>, se narra la forma de operar de los pájaros que extienden la violencia de los campos a la ciudad; cometen crímenes, asaltan bancos y huyen sin ser detenidos. Siempre están apoyados por los que detentan el poder, quienes les suministran dinero y armas; es decir *alpiste*.

Cunde la alarma en la ciudad. Los “pájaros” han abandonado los campos, y ahora hacen su agosto en la urbe. Los asaltos se suceden en lugares

7 Nótese que esta novela fue publicada seis años después de *Pogrom* (1954) y *Tierra sin Dios* (1954), de donde se tomaron las citas anteriores y la situación de violencia ejercida a través de los pájaros es la misma.

cétricos. Vuelve a hablarse de que es el inocente doctor Aquiles Gallo quien los arma y sustenta, quien compra los despojos y quiere conspirar. Asaltan bancos, pasan en vehículos llamados por el vulgo “carros fantasmas” y sueltan certeros disparos en pechos de personas conocidas en la sociedad. (Sanín Echeverri, 1960, p. 157).

De otra parte, en la novela *Viento Seco* se presenta el caso de la metáfora del *chamón*, a nivel individual. Este pájaro es de plumaje oscuro muy brillante que refleja diversas tonalidades de morado; se caracteriza por ser un ave parásita, no cría a sus propios hijos, prefiere poner sus huevos en los nidos de otros pájaros para que éstos los empollen y cuiden a los polluelos. Por consiguiente, tanto por la asociación negativa del color negro de este pájaro como por el modo de proceder con sus crías, el *chamón* tiene mala reputación y este sentido se traslada y se encarna en el hombre cruel, de mal proceder que Daniel Caicedo nos describe en *Viento Seco*<sup>8</sup>.

Para concluir la contextualización de la animalización referente a los pájaros, se cita un fragmento de *Cóndores no entierran todos los días* que narra la salida del jefe de los pájaros de Tuluá, Valle del Cauca; León María Lozano fue apoyado por el directorio conservador y por eso nunca fue juzgado por sus crímenes, aunque posteriormente fue asesinado. Algunos de sus cómplices fueron nombrados en cargos burocráticos, otros ya habían acumulado suficiente dinero, producto de sus actividades violentas, lo que les permitía vivir de sus rentas.

Y en la mañana del miércoles, 28 de mayo, León María Lozano, jefe y señor de las bandas de pájaros del Valle del Cauca, condecorador íntegro de lo que pasó en Tuluá durante casi cinco años, salió con su Agripina montado en un yip del ejército. La tarde anterior había estado por última vez en un rincón del Happy Bar firmando papeles a su abogado. Sólo Celín lo acompañaba porque Ateortúa ya había sido nombrado jefe de aduanas en Maicao y los otros jefes de sus bandas azules o vivían de la renta que él despreciativamente abandonó a

8 “El Chamón”, chulavita negro amoratado como el ave que le había dado su nombre, defecaba en la boca del agonizante. (Caicedo 1973, p. 37).

su suerte o también habían sido nombrados para similares cargos burocráticos al de Ateortúa. (Álvarez Gardeazábal, 1972, p. 141).

Pero la violencia de los pájaros no termina con la muerte de León María Lozano, posteriormente surgen otras bandas de pájaros. Betancourt (1990) hace la distinción de los *pájaros* de la Violencia bipartidista y de los *pájaros* como sicarios al final de la violencia. La siguiente cita da cuenta de esta evolución de los *pájaros*. “A primera vista se confirmaba la opinión general: El pájaro que habla era de los hombres más famosos, no del hampa vieja, sino de la nueva que se llama *chusma*.” (Sanín Echeverry, 1960, p. 8).

Por lo anteriormente relacionado, la metáfora *pájaros* es aplicada a los individuos organizados en grupos armados ilegales, para ajusticiar y asesinar clandestinamente, primero a los liberales, y luego a personas de otras corrientes políticas y religiosas como los comunistas; estas bandas mantenían el control de las regiones por medio de la violencia y el miedo. Los *pájaros* fueron denominados y adjetivados de manera distinta según su forma de proceder, según su filiación política, según la región donde ejercían su dominio y según el rango que tuvieran; así, se hablaba de los pájaros azules en el Valle del Cauca porque eran conservadores, además porque viajaban en carros azules sin placas, su jefe era El Cóndor, y Pájaro Verde<sup>9</sup> quien operaba bajo el mando de éste. El Pájaro Negro y el Pájaro que habla son personajes de la etapa final de la época de la Violencia.

Cabe anotar que la metáfora de los *pájaros* aparece en 6 novelas del corpus cuyas acciones transcurren en las zonas más azotadas por la violencia bipartidista<sup>10</sup>.

9 Según Sánchez y Meertens “Pájaro Verde” operaba bajo el mando de “El Cóndor”, pero en realidad ya pertenecía a una segunda generación de “pájaros” formada en las filas de la policía. Véase Sánchez, Gonzalo y Donny, Meertens (1983). *Bandoleros, Gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Áncora editores, p.160..

10 Estas novelas son: *Pogrom* (Tolima), *Tierra sin Dios* (Llanos Orientales), *Los días del terror* (los sucesos de esta novela transcurren principalmente en Antioquia, Caldas y Los Llanos Orientales), *Quién dijo miedo* (Antioquia), *Viento seco* (relata la masacre de Ceylán y la matanza de la “Casa Liberal” en Cali, Valle del Cauca; parte de las

Sumado a lo anterior, en *Viento seco*, se menciona a Pájaro Azul<sup>11</sup>, como el más cruel de los asesinos de la banda de pájaros. En este caso hay doble efecto de metaforización porque el individuo que asesina es un pájaro, además es ‘azul’, por lo que el vehículo de la metáfora es el color ‘azul’, que es el color simbólico del Partido conservador, y como tal es el rasgo identificador. Asimismo, Pájaro Verde hace alusión al individuo formado en las filas de la policía y el color verde del uniforme que usan estos funcionarios públicos motiva la comparación que se establece entre quien ejerce la acción violenta y su filiación a las fuerzas policiales. En cuanto a Pájaro Negro, este color tiene un significado asociado con la muerte.

Continuando con el campo de las aves, en las novelas de la Violencia también desfilan los *cuervos*, no solamente con el sentido de pájaros carnívoros sino como aves carroñeras, puesto que en el contexto colombiano se llaman *cuervos* a los gallinazos, chulos o buitres carroñeros, tal como se documenta en el *Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia*, ALEC<sup>12</sup>. Veamos algunos de los ejemplos más significativos:

¿Y cómo mencionar apenas a los rematadores de fincas, a los contratistas de demolición, a los cambalacheros de muebles, a los falsificadores de herencias, a los parientes postizos, a los adulteradores de actas, registros y escrituras, a los vendedores de falsos testimonios, a los acreedores artificiales, a todas esas organizadas divisiones de golillas, traficantes y testafellos que, al día siguiente de cada expedición punitiva, se abatían con negros brincos de cuervos sobre los arrasados pueblos de los rebeldes para hacer el patriótico traslado de sus patrimonios a manos menos atrevidas y más fieles? (Zalamea 1952, p. 74).

acciones de esta novela también transcurren en Huila), y *Cóndores no entierran todos los días* (Tuluá, Valle del Cauca).

11 Era menester encarnizarse para tener fama de macho. El más cruel era el más hombre. Y todos querían rivalizar. “Pájaro Azul”, ratero y asesino de profesión, impuso la tónica. (1953 [1973], Daniel Caicedo, *Viento seco*, p. 43).

12 En el *Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia*, ALEC, tomo II, lámina 204, se registra la palabra *cuervo* para denominar al gallinazo (*Coragyps atratus*, Linneo), en Tolima, Cundinamarca, Boyacá y Santander, principalmente. Lo anterior permite trazar una geografía de la violencia porque estos son algunos de los departamentos más golpeados por la Violencia bipartidista.

- ¡Ciro!, ¡Ciro!, ¡Ciro!... —le había gritado desde el otro andén José Luis Cáceres. Y como el abogado en su vida clandestina y amarga se venía acostumbrando a que nadie lo llamara por las calles, a que ningún prójimo se preocupara de él si no era para espiarlo y mortificarlo, al tercer llamado volteó a mirar poseído del asombro[...] Hacía muchos días padecía dolor, hambre y sed. Muchos días con sus noches llevaba de insomnio, de persecución y miseria. Lo asombraba en esos momentos el abrazo efusivo de un hombre, la voz de un prójimo grávida de cariño. Hacía tanto tiempo que andaba entre los cuervos, que inclusive, en sus soliloquios había cogido la costumbre de repetirse esta sentencia: “Cría cuervos y te sacarán los ojos”. (Esguerra Flórez, 1954, p. 410).

Esos “chulos” que todos los hombres en la aldea podían identificar muy bien que habían originado y propiciado toda aquella barbaridad, tan vanidosos y soberbios como las águilas, por fortuna ya se habían ido, al favor de sus alas, a países lejanos, de donde quizás les fuera imposible volver; se habían ido ahitos, encebados, después de haber comido mucho mortecino inocente, esa carroña que había sido el producto único de tanta iniquidad programada; se habían ido podridos de estómago y con la conciencia renegrecida y espantable, tanto como la apariencia grotesca que en el panorama de la aldea dejaran su siluetas; esa silueta de cuervo; esa apariencia magra que registraría para eternamente alguna vez la historia de la aldea. (Esguerra Flórez, 1957, pp. 275-276)

De otra parte, existen otros grupos políticos conservadores que se asocian con animales como los lobos, de manera que en este bestiario de la violencia colombiana tiene cabida el lobo, carnicero por naturaleza y asociado a actos violentos. La noción de lobo como individuo violento y como asesino que opera en manada, se puede percibir a través de los siguientes fragmentos de la novela *Los días del terror*: “Finalmente, vinieron más lobos contagiados desde Bogotá y aplancharon a los soldados rebeldes. Y hubo una gran mortandad de oficiales y soldados rebeldes, cuyos cuerpos contagiaron las aguas del río y apesataron de Peste a la ciudad” (Manrique, 1955, p. 99).

Los lobos, dirigidos por el Lobo Mayor, resolvieron embanderar de azul y pintar de azul todas las casas. El color rojo les atragantaba la garganta y se revolvían en furores y dentelladas. Con el azul, en cambio, sentían alivio. Pero muchas casas no fueron pintadas de azul sino de rojo. Y entonces el Lobo Grande y su gran partida de lobos chulavitas, sochanos, jericooanos, sátivas y chitas, se tomaron su vida como quien se toma una botella de un anisado. (Manrique, 1955, p. 104).

A mitad de octubre de 1949, se reunieron en Yarumal, muchos Lobos-Alcaldes del norte. Todos esos dignos funcionarios estaban apesados y habían asesinado a sus escrúpulos. Tomaron anisados, pero necesitaban vidas. Entonces un lobo aulló duro, aulló tanto, que estaba afónico el señor Lobo. Era un lobo-matador, colocado de Inspector de Permanencia en Medellín. (Manrique, 1955, p. 105).

En el fragmento anterior, como en los que se citan posteriormente, se hace referencia al enfrentamiento entre liberales y conservadores; éstos últimos conformaron grupos armados que cumplían perversamente órdenes de sus jefes. Asimismo, se menciona que los lobos son dirigidos por el ‘Lobo Mayor’ o ‘Lobo grande’, lo que sin duda nos remite a Laureano Gómez quien es considerado uno de los principales responsables intelectuales de La Violencia que se desató en el país. En *Los días del terror* también se describen las torturas, la flagelación y el cercenamiento de los genitales que los hombres-lobo cometían contra las víctimas: “-Nos entregaron a los Hombres-Lobos y nos llevaron pa la Permanencia... Luego..., bueno..., pues... ¡Nos caparon! ...” (Manrique, 1955, p. 142).

La violencia ejercida por grupos armados con filiación política contra sus adversarios se ve reflejada en *Los días del terror*, en esta novela Ramón Manrique describe la típica forma de actuar con sus víctimas y la impunidad de sus crímenes: “Mientras un Hombre-Lobo traeadado de policía le daba planazos por la espalda, otro lo flagelaba y ambos le decían oprobios con los ojos inyectados y una voz como griposa, ronca” (Manrique, 1955, p. 171).

Los hombres-Lobo, al igual que los pájaros, se movilizaban en “carros fantasmas” a gran velocidad, se presentaban en calles y sitios concurridos, en las residencias de sus víctimas, en los cafés y bares, y disparaban sus ametralladoras contra los ciudadanos. Se distinguían por su forma de actuar y de vestir:

El carro-fantasma aparecía en la puerta de un café. De él se bajaban dos o tres Hombres-Lobos y rociaban de metralla la concurrencia. O pasaban por las puertas de las residencias a gran velocidad disparando sus metralletas. Si había niños, mejor. Los Hombres-Lobos gozaban con la sangre fresca de los niños. (Manrique, 1955, p. 127).

Aunque no hay lobos en nuestro entorno, el influjo y difusión del mal proceder de este animal se da principalmente por la vía de la literatura infantil.

Por último, se presenta la unión de los grupos armados ilegales que eran apoyados por el partido conservador, para llevar a cabo asesinatos selectivos o masacres como la ocurrida en la Casa Liberal de Cali, como se puede advertir en el siguiente pasaje:

Fue el Ministro, don José Amnistiado, quien abrió las jaulas para que volaran libres los Pájaros Azules. Los necesitaba en la calle pa que ayudaran a los Hombres-Lobos. Los necesitaba pa matar gente en los pueblos. Pero ninguno de los que estábamos en la Casa Liberal éramos comunistas ni protestantes. (Manrique, 1955, p. 128).

Para concluir este apartado referente a los lobos, como asesinos a sueldo, este fragmento de *Los días del terror* se refiere a un grupo de asesinos denominados *La Birri*, que llevó a cabo actos violentos en Marmato, Caldas, y que es comparado por su crueldad con otros grupos armados ilegales del país, en ese periodo.

En punto de mediodía entró a Marmato **La Birri**, una asociación de lobos más cruel y sanguinaria que los **Pájaros Azules** del Valle, los **Buscapleitos** de Bogotá, los **Aplanchadores** de Antioquia y Caldas y los **Chulavitas** de Boyacá. (Manrique, 1955, p. 264, énfasis original).

Por otra parte, encontramos metáforas referentes a mamíferos, entre ellos el *perro*; aunque la figura del

perro para referirse a un enemigo aparece en toda la tradición occidental, desde Grecia, vale la pena destacar que en las novelas de Violencia el perro se representa como un animal rabioso, carroñero y asesino; apartándose de la imagen tradicional del animal de carácter afectuoso y manso, amigo del hombre, que simbólicamente representa sobre todo la fidelidad y la vigilancia, según Biedermann (1993).

En relación con el significado negativo de perro, el Diccionario de la Real Academia Española registra para el adjetivo el sentido de ‘Muy malo, indigno’ y para el sustantivo, “persona despreciable”.

Como se desprende de las anteriores definiciones, *perro* en el lenguaje coloquial, aplicado a una persona, tiene un significado negativo. Pero en el contexto de la novela de violencia se intensifica ese sentido negativo pues se usa como sustantivo acompañado de adjetivos como los siguientes: *perros rojos*, *perros bandidos*, *perros liberales*, *perros sanguinarios*, etc. En estas construcciones atributivas se intensifica la valoración negativa de *perro*, pues se resaltan aspectos del comportamiento humano haciendo referencia al animal que posee estas características, materializando esa conducta en un referente tan común para el campesino colombiano como es el perro.

Veamos algunos ejemplos que caracterizan la condición del hombre como perro de presa, como animal rabioso, que busca torturar y asesinar con brutalidad y sevicia a sus enemigos:

- ¿Has visto cómo cazan los perros a la zorra? La persiguen hasta cansarla sin dejarse coger por los zarpazos. Por aquí ataca el uno. Por allá el otro. El animal se enloquece dando vueltas desesperado, hasta que cae vencido. ¿Comprendes?... Así haremos nosotros. Los cachuchos<sup>13</sup> son la zorra. Nosotros, los perros. (Zolá y Ponce, 1954, p. 76).

En el fragmento anterior, los cachuchos son los policías gobiernistas que, como venganza a sus crueles actos, son perseguidos y asesinados por quienes fue-

13 Agente uniformado del Gobierno conservador, que usaba quepis o cachucha; la forma despectiva como se denominan se deriva de esta última voz.

ron sus víctimas. Tanto víctimas como victimarios se mencionan y automencionan como animales.

De otra parte, en las novelas *Tierra assolada*, *Danza para ratas*, *Lo que el cielo no perdona*, *Las guerrillas del llano* y *Cristianismo sin alma* se hace referencia a la violencia oficial de los años 50 ejercida contra los liberales, denominados *perros rojos* y *perros bandidos*. Asimismo, se refieren a los integrantes de las fuerzas del Estado como *perros de presa*, *perros rabiosos*, *galgos hambrientos*. Veamos esta condición en los siguientes fragmentos de cinco novelas del canon de la Violencia:

Juan cogió la lámpara y entró en la casa, mientras el Alcalde dirigiéndose a Miguel y a sus compañeros, les gritaba: —Bueno, andando perros rojos y cuidado con tratar de huir, porque les echo plomo— y ordenando a los policías: —Ya saben, al que trate de huir, fuego sin compasión. (Ponce de León, 1954, p. 119).

La llamada reorganización de la policía, estaba casi terminada y el detectivismo recibió una amplia formación democrática, integrado en su gran mayoría por “individuo con antecedentes”. Con buenos sueldos y revólveres nuevos, el gobierno enviaba a sus perros de presa a disparar contra lo que no fuera conservador, al aire, en último caso. (Laguado, 1954, p. 86).

Como galgos hambrientos, aquellos hombres seguían buscando los fugitivos para saciar su sed de sangre, y el cura partió hacia la casa cural. Habría andado una cuadra cuando oyó unos tiros, pero ya por la calle donde está la casa de D. Germán González y se devolvió a ver qué pasaba. Efectivamente, allí se habían refugiado los perseguidos, y aquellos chacales humanos los habían hallado. (León Herrera, 1954, p. 216).

Se nos escaparon Veladero, la Macarena y La Porfia porque entonces no teníamos armas con qué barrerlos. Allí se plantaron los amos con sus perros sanguinarios, haciendo de sus hatos casas del crimen. (Franco Isaza, 1955, p. 191).

Aquellos perros rabiosos, aquellas hienas hambrientas y ávidas de carne humana, golpearon la

puertecita. Cuando ella se dio cuenta del peligro que la rodeaba, gritaba desesperadamente: ¡Virgen Santísima, libradme!... ¿dónde estará mi hijo que no viene a ayudarme?... (León Ferreira, 1956, p. 63).

Otro tipo de creación metafórica es la que se da a través del campo de los insectos; en las novelas de violencia encontramos zoomorfización con el *abejorro*, el *alacrán*, la *avispa* y el *mosco*. Todos ellos alusivos al comportamiento y actuación del animal, comparado con la conducta humana, pues algunos tienen rápidos movimientos para desplazarse y pueden ser muy peligrosos. Por ejemplo, el abejorro que zumba al volar tiene una apariencia que intimida. El alacrán es muy temido por las personas debido a que su picadura puede ocasionar dolor y en algunos casos ocasiona hasta la muerte. La avispa pica con su aguijón y causa escozor e inflamación, y el mosco causa con la picadura inflamación rápida acompañada de picazón. Esto explica por qué en las regiones de la violencia bipartidista se utilizaron metáforas con algunos insectos que materializan el comportamiento de quienes participaron en estos hechos. Veamos algunos ejemplos tomados de las novelas de la Violencia que ilustran cada caso:

“El Abejorro” era un negrote de casi dos metros de estatura, fuerte y corpulento como un toro y de avieso semblante. Había venido de las minas de Condoto en donde trabajaba el mazamorreo y se alistó en las filas del gobierno. Héroe de la Legión Rural, mereció ser mencionado muchas veces en la “Orden del día”. Sicópata esquizofrénico de manías pervertidas, del botín dejaba para sí las niñas que frisaban entre los diez y los catorce años a las que arrancaba a mordiscos los nacientes senos y después de romper con los dedos sus genitales o desvirgarlas con el yatagán, chupaba enloquecido la sangre caliente que brotaba del sexo, mientras se masturbaba. (Zolá y Ponce, 1954, p. 72).

El Alacrán rumiaba su resentimiento porque siempre vivió arruinado, nunca logró prosperar ni salir de la categoría de ratero de ínfima condición, mientras que otros ascendían en la escala y llegaban hasta a vestirse con buena ropa de paño y sobretodo, en lugar de ruana. Pero el desdichado sufría el recelo del animal acosado y después

de cada una de sus rapiñas permanecía durante algún tiempo agobiado por el temor de peligros indescifrables. (Osorio Lizarazo, 1952, p. 93).

Lo llevaron al Cuartel General de la Octava Brigada; como yo había sido compañero de La Gata en la Cuadrilla de Conrado Salazar, los saqué del error.-Éste no es ni su prójimo, les dije. Concienzudos interrogatorios descubrieron el enigma. Se trataba de La Avispa, lugarteniente de La Gata. Si respetan mi vida y me dan algo, yo les entrego a la persona que buscan, dijo Avispa. (Buitrago Salazar, 1967, p. 154).

Hicimos un ataque, me dijo, a la hacienda El Diamante, en jurisdicción del municipio de La Victoria, en el Valle del Cauca. Matamos, agregó, a dieciocho hombres y a ocho mujeres. A los varones les cortaban el miembro y se lo colocaban en la boca como tabaco. El Mosco botaba a los niños menores de seis años al aire y los ensartaba luego con un cuchillo. (Buitrago Salazar, 1967, p. 71).

Respecto al bandolero denominado El Mosco, Sánchez y Meertens (1983), señalan que este conformó una cuadrilla en la Hoya del Quindío, en la etapa del “bandolerismo tardío”. Se le llamó así por “la forma habilidosa como obraba ya que tan pronto estaba en un sitio amanecía en otro”.

En algunas novelas de la Violencia emergen animales que se alimentan de sangre como la sanguijuela y el vampiro, que materializan la conducta de quienes provocaron tanto derramamiento de sangre en este periodo y que reciben estas denominaciones. Veamos dos fragmentos que muestran este aspecto:

Con todas veras y vehemencia se hizo lenguas del intrépido Sanguijuela, en cuyo historial había la muerte de no menos de diez rojos ateos. Por aclamación, la tropa ascendió a Sanguijuela al grado de capitán, y lo hizo comandante. (Sanín, 1960, p. 90).

La víctima empezó a doblarse sobre el asiento y un hilo de sangre bajó a mojar la camisa. El asesino tuvo un fulgor destellante en su mirada, se abalanzó sobre el moribundo, succionó con fuerza la herida y deglutió la sangre. Ese día se llamó «El

Vampiro». Desde entonces seleccionaba una víctima joven en las matanzas. Ahora se saciaba en el hijo de Eduardo González. (Caicedo, 1973, p. 41).

En este desfile de metáforas zoomórficas no podía faltar la alusión al cordero que, según Daniel Caicedo, autor de *Viento seco*, es el símbolo del hombre perseguido. El cordero posee atributos característicos que lo identifican con las personas dóciles y humildes. Y añadiríamos que representa a la persona indefensa (los campesinos) en contraposición a los lobos carnívoros (los que detentan el poder), como se aprecia en la siguiente cita:

El grupo de cautivos crecía y se apretujaba como una manada de corderos perseguida por los lobos. -El cordero con sus ojos lacustres es la imagen del hombre perseguido-. Varios campesinos habían sido enlazados y traídos a rastras por las calles, que con sus piedras cortaron las ropas y desgarraron las carnes. (Caicedo, 1973, p. 39).

Más allá de las metáforas zoomórficas mencionadas anteriormente, en *El gran Burundún- Burundá*, Zalamea (1952) hace referencia a una república reducida a la animalidad, en la cual el mandatario puede ejercer su poder sin ningún problema; se habla de seres animalizados que obedecen siniestramente al dictador y sobre los que él funda su fuerza, pues el ejército y la policía lo respaldan incondicionalmente.<sup>14</sup> El pueblo está privado de la facultad del habla, pues no hay derecho de opinar, lo que hace que sea normal que en este zoológico “sus vasallos con bestial coro: aúllen, rujan, chiflen, jadeen, ladren, graznen, ronquen, balen, cacareen, relinchen, tosan...” (Zalamea Borda, 1952, pp. 33-34). Con esta animalización Zalamea hace un ataque al presidente de turno, Laureano Gómez, ridiculizando su dictadura, y a las instituciones responsables de los crímenes y la situación desoladora del país.

Como queda demostrado, la obra literaria es generadora de conocimiento sobre la lengua y de esta se pueden extraer valiosos datos sobre las expre-

14 Sobre la animalización y ridiculización de la dictadura de Laureano Gómez véase Bellini, Giuseppe (2007). *Jorge Zalamea y la destrucción del personaje*. Thesavrus, tomo LII, Núms. 1, 2 y 3. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

siones lingüísticas, por ejemplo, las expresiones de violencia en el contexto de la violencia partidista de los años 50 y 60 que acabamos de presentar.

## Conclusiones

Para concluir, las metáforas zoomórficas de la narrativa de la Violencia tienen un denominador común: materializan la conducta humana en animales que proceden con ferocidad o brutalidad contra sus adversarios, pues tanto víctimas como victimarios sufren un proceso de deshumanización que les permite actuar como animales y al mismo tiempo ver a sus adversarios como tal. Por esto, los pájaros, los cuervos, los chulos, los perros, los lobos y cuanto animal encarna al individuo violento y despreciable que ejerce la venganza, la persecución y la muerte, desfilan por las novelas de la Violencia, para aludir al rival, ya sea conservador, liberal, chusmero, bandido, guerrillero o comunista. Los enemigos se cazan como si fueran animales y se usan verbos como *pajarear*, *palomear*, *pavear* para referirse a esta acción. Además, a los agentes de policía del gobierno conservador, se les llama *chunchullos*, palabra que se refiere a las vísceras de los animales.

La metáfora cumple la función de materializar valores negativos de quienes son partícipes del conflicto bipartidista, y el referente más inmediato son los animales del entorno, así como los animales que en la tradición cultural universal tienen una simbología negativa. Igualmente, el uso de metáforas zoomórficas proporciona una expresión particular del periodo de la violencia y es además la manifestación lingüística del pueblo colombiano de ese periodo histórico, en particular.

Vale la pena destacar que, en Bogotá, según lo percibido a través de las novelas, no se presentó el caso de las metáforas zoomórficas, mientras que en las regiones como Valle, Tolima, Boyacá, Cundinamarca y Santander donde se agudizó el conflicto, fue recurrente este fenómeno. En Bogotá se habla de los integrantes de las distintas ideologías políticas en conflicto en los siguientes términos: *los laureanistas*, *gaitanistas*, *comunistas*, *la chusma*, *los buscapleitos*, pero no hay referencia a los actores del conflicto en términos de animalización.

A partir de lo dicho, se puede afirmar que la recurrencia en el uso de animales en el lenguaje de la época de la Violencia para referirse al opositor o contendiente representa una cierta deshumanización en el conflicto, que hace que los personajes actúen como animales y sientan que sus enemigos y los demás seres humanos son animales que pueden ser utilizados, agredidos, calcinados, mutilados o asesinados sin remordimiento. Lo dramático de este conflicto es la denigración mutua de quienes participaron en esta guerra bipartidista, pues ambas partes se reducen a la categoría de animales, tratan a sus respectivos enemigos como seres con los que no hay que tener misericordia ni consideración. Pasan a ser individuos en los que lo humano se desvanece y aflora la brutalidad y la irracionalidad.

Esto muestra cómo el lenguaje refleja cambios sociales e históricos, como los cambios de valoración de la vida humana en medio de la guerra.

De otro lado, desde de la narrativa colombiana de la Violencia tenemos la posibilidad de observar el uso del lenguaje que hacen los autores, de distinta formación y de diversa procedencia, pues a partir de estas manifestaciones lingüísticas se puede construir la manera de ver e interpretar el mundo de una sociedad determinada. En consecuencia, en el periodo de la Violencia como contexto social y político concreto, surgió una forma de expresarse que respondía a las manifestaciones socioculturales del momento. Así, en las narrativas de este periodo desfilan crímenes atroces, torturas, crudos testimonios, y denuncias; hechos reales llevados a la ficción de ese periodo trágico de la violencia bipartidista, pues se plasma el dolor y la angustia del pueblo colombiano que padeció ese largo periodo tan especialmente difícil para nuestro país. Los autores de estas novelas, de ambos contendientes (liberales y conservadores), recurren a narraciones crudas y a la mención de hechos brutales, inhumanos y desgarradores contra el ser humano para hacer su denuncia más convincente. Por algunas de las novelas transitan los hechos históricos, la crisis política, la degradación del ser humano, que se transforman en la manera particular de representar cómo cada uno de ellos vivió o percibió esa realidad.

## Referencias

- Álvarez, G. (1972). *Cóndores no entierran todos los días*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Ángel, A. L. (1975). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura.
- Arias, F. (1965). *Sangre campesina*. Manizales: Imprenta Departamental.
- Bellini, G. (1997). *Jorge Zalamea y la destrucción del personaje*. Thesaurus, tomo LII, Núms. 1, 2 y 3. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Betancourt, D. (1990). Las cuadrillas bandoleras del norte del Valle, en la violencia de los años cincuentas. *Historia Crítica*, 4, 57-68.
- Biedermann, H. (1993). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós.
- Buitrago Salazar, E. (1967). *Zarpazo*. Bogotá: Impr. de las Fuerzas Militares.
- Caicedo, D. (1973). *Viento seco*. Medellín: Editorial Bedout.
- Echevarría, I. (2003). *Acerca del vocabulario español de la animalización humana*. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/circulo/no15/echevarri.htm>
- El Tiempo.com. Laureano Gómez 1889–1955. El rugido del *Monstruo*. 7 de marzo de 1999. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-858343>
- Escobar, A. (2000). *Literatura y violencia en la línea del fuego*. En: Jaramillo, María Mercedes et al. *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del siglo XX*, Vol. II. *Diseminación, cambios, desplazamientos*. Bogotá: Ministerio de cultura, 321-338.
- Esguerra Flórez, C. (1954). *Los cuervos tienen hambre*. Bogotá: Mattos Litografía Editorial.
- Esguerra Flórez, C. (1957). *Tierra verde*. Bogotá: Iqueima.
- Franco Isaza, E. (1955). *Las guerrillas del llano*. Caracas: Editorial Universo.
- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña Luna, E. (1988). *La Violencia en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Instituto Caro y Cuervo, Departamento de Dialectología. (1982). *Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia*, ALEC, tomo II. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Laguado, A. (1954). *Danza para ratas*. Bogotá: Antares.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1985). *Metáforas de la vida cotidiana*. Introducción de José Antonio Millán y Susana Narotzky. Madrid: Editorial Cátedra.
- León Ferreira, E. (1956). *Cristianismo sin alma*. Bogotá: A.B.C.
- León Herrera, E. (1954) *Lo que el cielo no perdona*. Bogotá: Argra.
- Manrique, R. (1955). *Los días del terror*. Bogotá: A.B.C.
- Montes, J. (1983). *Motivación y creación léxica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Ortiz Márquez, Julio. (1954). *Tierra sin Dios*. México: Edimex.
- Osorio, O. (2006). *Siete estudios sobre la novela de la Violencia en Colombia, una evaluación crítica y una nueva perspectiva*. *Poligramas* 25, julio 25 de 2006, 85-108.
- Palacios, M. y Frank, S. (2002). *Colombia: País fragmentado, sociedad dividida, su historia*. Bogotá: Norma.
- Ponce de León, F. (1954). *Tierra asolada*. Bogotá: Iqueima.
- Pottier, B. (1993). *Semántica general*. Versión española de Francisco Díaz Montesinos. Madrid: Gredos.
- Sánchez, G. (1991). Los estudios sobre la Violencia. A. Balance y Perspectivas,. En: Sánchez et al. *Pasado y Presente de la Violencia en Colombia*. 2ª ed. (p.19-38). Bogotá: Fondo editorial CEREC.
- Sánchez, G. y Donny, M. (1983). *Bandoleros, Gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Áncora editores.
- Sanín, J. (1960). *Quién dijo miedo*. Medellín: Aguirre Editor.
- Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo del terror en Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Velásquez Valencia, G. (1954). *Pogrom*. Bogotá: Iqueima.
- Zalamea Borda, J. (1952). *El gran Burundún-Burundá ha muerto*. Buenos Aires: Imp. López.
- Zolá, E. y Ponce, G. (1978 [1974]). *Raza de Caín*. Medellín: Publicaciones Idalco.



## La muerte no-velada en *Norte grande* de Andrés Sabella e *Hijo del Salitre* de Volodia Teitelboim

### The Non-Veil

Death in *Norte Grande* by Andrés Sabella and *Hijo Del Salitre* by Volodia Teitelboim

### A morte não

velada no *Norte grande* de Andrés Sabella e *Hijo del Salitre* de Volodia Teitelboim

**Miguel Ángel Mansilla\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5684-0787>

**Constanza Vélez-Caro\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4017-0683>



### Para citar este artículo

Mansilla, M. A., y Vélez-Caro, C. (2020). La muerte no-velada en *Norte grande* de Andrés Sabella e *Hijo del Salitre* de Volodia Teitelboim. *Folios*, 51, 33-47. doi: 10.17227/folios.51-10900

\* Doctor en Antropología de la Universidad de Tarapacá, Chile. Investigador y Académico del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat, Tarapacá, Chile.

**Correo electrónico:** mmansill@unap.cl

\*\* Maestranda en Antropología de la Universidad de Tarapacá, Chile. Investigadora y Académica del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad, Universidad Pedagógica Nacional Arturo Prat, Tarapacá, Chile.

**Correo electrónico:** covelez@unap.cl

Artículo recibido

17•07•2018

Artículo aprobado

25•07•2019

## Resumen

El presente artículo propone una reflexión al tema de la muerte, presente en las novelas *Norte Grande*, de Andrés Sabella, e *Hijo del Salitre* de Volodia Teitelboim. Se destacan tres dimensiones de la muerte como objetivo de análisis: el espacio, el sujeto y la utopía. En la primera, resaltamos dos grandes espacios de muerte: la pampa y la ciudad. En la pampa, la muerte ocurre debido a las malas condiciones laborales y a las adversidades de la naturaleza, pero evitable. Mientras que en la ciudad la muerte era una racionalización sistemática para someter al obrero. En la segunda dimensión, el sujeto, se resalta al sujeto pampino, quien convive con la muerte día a día, destacándose a hombres y mujeres, ambos obreros: uno explotado en la faena y la otra explotada tras las puertas, por lo que, ambos serán compañeros, no sólo de explotación y muerte, sino también de lucha social y política. Por último, en la dimensión de la utopía, la muerte se inserta dentro de una lucha social y política contra el patrón y el Estado, lucha que trasciende el espacio y el tiempo vivido.

### Palabras clave

Sabella; Teitelboim; Norte Grande; Hijo del Salitre; muerte; pampa

## Abstract

This article is an analysis of the subject of Death in the novels *Norte Grande* by Andres Sabella, and Volodia Teitelboim's *Hijo del Salitre*. We will highlight three dimensions of death: the space, the subject and the utopia. In the first, we highlight two main areas of death: the *pampa* and the city. In the *pampa*, the death was due to poor working conditions and adversities of nature, but avoidable. While in the city, death was a systematic rationalization for workers' submission. In the second dimension, the subject, the *pampino*, who lives with the death every day, highlighting both men and women, like two workers: one exploited at the mine and the other carried on behind the doors. So, both will be partners, not only in exploitation and death, but also in social and political struggle. Finally, in the dimension of utopia, death is inserted within a social and political struggle against the employer and the State, a struggle that transcends space and time spent.

### Keywords

Sabella; Teitelboim; Norte Grande; Hijo del Salitre; death; pampa

## Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre o tema da morte, presente nos romances *Norte Grande*, de Andrés Sabella e *Hijo del Salitre* de Volodia Teitelboim. Três dimensões da morte destacam-se como objetivo da análise: espaço, sujeito e utopia. No primeiro, destacamos dois grandes espaços de morte: as pampas e a cidade. Na pampa, a morte ocorre devido às más condições de trabalho e às adversidades da natureza, mas evitáveis. Enquanto na cidade, a morte era uma racionalização sistemática para subjugar o trabalhador. Na segunda dimensão, destaca-se o sujeito pampino, que convive com a morte dia a dia, destacando homens e mulheres, ambos trabalhadores: um explorado no trabalho e outro explorado atrás das portas, portanto, ambos serão parceiros, não apenas da exploração e da morte, mas também da luta social e política. Finalmente, na dimensão da utopia, a morte se insere em uma luta social e política contra o patrono e o Estado, uma luta que transcende o espaço e o tempo vividos.

### Palavras-chave

Sabella; Teitelboim; Grande Norte; Filho do Salitre; morte; pampas

## Introducción

A primera vista, *Norte Grande* (1944) e *Hijo del Salitre* (1952), son dos novelas que comienzan con grandes diferencias, aunque el periodo que las separa es sólo de ocho años. *Norte Grande* nació ingente. A poco andar ya fue comentada en distintos espacios y elogiada por diferentes autores, tanto en periódicos como artículos de revistas (Yankas, 1963; Lastra, 1989; Monterrey, 2004; Dussuel, 1963), e incluso por especialistas en su obra, como su coterráneo José González (González, 1998; 2002; 2003; 2007 y 2009). Sin embargo, el análisis de *Hijo del Salitre* de Teitelboim ha sido menor (Bravo y Guerrero, 2000; Ostria, 2005a), quizás debido a que el ánimo de algún poeta olvidado se vengó por ser dejado fuera de aquella publicación que hiciera junto a Eduardo Anguita, *Antología de la poesía chilena nueva*, en donde incluyen sólo a diez poetas, dejando fuera a Gabriela Mistral, y que les valió el apodo de “preciosos ridículos” por parte de Alone, el pontífice de la crítica literaria chilena de aquellos años.

A pesar de todos los elogios que reciben ambas novelas, y los diferentes análisis que existen al respecto, no se conocen estudios o interpretaciones de uno de los temas más importantes de estas obras: el vínculo de la pampa con la muerte y el pampino con el morir, ni de las referencias de las ciudades con las matanzas, que tanto destacan ambos autores. Por otro lado, tampoco se conoce un análisis entre ambas obras en su relación muerte y pampa.

La muerte es un tema recurrente en los literatos de la llamada Generación del 38: María Luisa Bombal, Volodia Teitelboim, Nicomedes Guzmán o Andrés Sabella. En Chile encontramos varios autores que trabajan el vínculo de la poesía con la muerte en poetas reconocidos como Armando Uribe, Oscar Hahn y Enrique Lihn, por nombrar los más conocidos. No obstante, son pocos los trabajos que analizan el vínculo entre la novela chilena y la muerte, excepto en el caso de la novela *La amortajada* de M. Luisa Bombal, quizás por la tonalidad explícita de la muerte en su título (Orozco, 1989; Lizana, 1994; Valero, 2003).

Ambos autores escriben sobre el reinado de la muerte en la pampa y la ciudad. Sabella se centra en la pampa y Antofagasta. Teitelboim lo hace sobre la pampa e Iquique. Como destaca José González, “el leitmotiv de la narrativa salitrera e incluso como fuente poética son las tragedias humanas que se perciben en las pampas salitreras” (González, 1983, p. 91). Muerte, sacrificio y matanzas son las temáticas centrales, que van acompañadas de otras como el dolor, el sufrimiento, el hambre, la explotación y las injusticias a hombres, mujeres y niños. Obviamente la pampa no fue sólo eso; historiadores como Sergio González (2007) han demostrado la presencia de los juegos, fiestas, teatros y filarmónicas que encantaban el mundo del salitre. Pero para Sabella y Teitelboim, especialmente en sus novelas más conocidas, toda actividad circuló en torno a la muerte. Estos autores describieron las condiciones mortíferas a las cuales los obreros pampinos eran sometidos cada día.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar las dimensiones de la muerte descritas por Sabella y Teitelboim en sus respectivas novelas, destacar los espacios en que radica ésta (pampa y ciudad), cómo los pampinos (hombres y mujeres) viven y enfrentan la muerte, y cómo vinculan tales dimensiones con la lucha política y la esperanza.

## El espacio y la muerte

Los autores identifican la zona salitrera por dos espacios limítrofes bien delimitados: la pampa y la ciudad. Ambos espacios adquieren connotaciones femeninas<sup>1</sup>. Por un lado, el desierto, donde está situada la pampa, es concebido como un espacio masculino, pero de bajo perfil. La pampa era el espacio por antonomasia del pampino (hombres y mujeres, jóvenes y niños) porque en ella no sólo vivieron los pampinos obreros, sino también los administradores. Pero eran los obreros quienes tenían la sombra de la muerte día tras día.

Por otro lado, está la ciudad, pero ella es indiferente y asesina de sus hijos obreros. Se enorgullece

<sup>1</sup> Figueroa, al referirse a la pampa dice que “fue una hembra tendida de espalda” (Figueroa, 1931, p. 8)

de ser una ciudad santa y paradisiaca, pero detesta el sudor de la pampa: se antepone a la sangre y al aroma de la muerte de los pampinos. Favorece el hambre, la peste y la matanza para sus hijos pobres. Los prefiere en el espacio de arriba, la pampa, a donde fueron arrojados; y no cerca del mar y la playa, donde la casta política, económica y religiosa decidió estar.

### **Pampa y muerte**

Tanto Sabella como Teitelboim describen las características sociales y culturales de la pampa. Pero además la describen como un espacio de muerte, y ésta, para ellos, no es un fenómeno consustancial, sino histórico y social. La pampa posee una naturaleza mortífera porque los pampinos se adentraban en ella bajo condiciones laborales precarias y temerarias. Las oficinas salitreras instaladas en medio de la pampa eran mortuorias porque ofrecían condiciones laborales inhumanas:

La pampa abierta... nada se esconde a los ojos de la muerte... La tierra es seca...el desierto... es macabro, igual que la mesa donde se juega, en un azar diabólico, el destino de un hombre... Piedras: semillas del horror... para que la muerte marque su camino... que la sangre pinta, como terribles manzanas de una Hespérides muerta. (Sabella, 1944, p. 18).

Aunque el autor presenta un panorama mortuorio, infecundo y macabro, a pesar de que manifieste que la pampa sea el antiguo paraíso donde han muerto las Hespérides, esto no significa que sea un determinismo telúrico. Pero ¿cómo podrían interpretarse tantas muertes? ¿A quién responsabilizar? Son los patrones y el Estado quienes han transformado el huerto de la riqueza en un fosil para los obreros. Por otro lado, Teitelboim dice: “Se marcharon a La Perla, que no correspondía al esplendor de su nombre. Una perla engastada en miseria y en trabajo torturante [...] Vivían en un cascarón de barro y calamina” (1952, p. 37). Mientras Sabella se refiere a la pampa en toda su extensión, Teitelboim destaca el panorama mortuorio al interior de la pampa, en este caso la oficina salitrera *La Perla*, donde prima otra muerte: el trabajo torturante. Mientras que la

miseria, la muerte lenta, está en el interior de las viviendas, a través de la falta de alimentos y mala calidad del agua. Sabella resalta que:

[...] los viejos mineros pedían prórroga a la muerte para llevarse a la tumba la amada visión del cerro esquivo. Eran hombres en los que el sol confiaba: piernas que se habían endurecido en jornadas agobiadoras; labios donde la sed podía morir sin respuesta; y ojos hechos a la medida de los más tristes horizontes. (194, pp. 34-35).

Es un encomio al cateador pampino. La pampa es un territorio de la muerte posible y nadie está exento, incluso los cateadores más experimentados, aunque éste sea el aventurero, el perseguidor de sueños, el que logra internarse en las profundidades pampinas con destreza. Sin embargo, es el que queda más expuesto a la muerte inminente. Por otro lado, Teitelboim dice que “contempló el mundo de los pobres como una sogá muy larga, él estaba metido en el último nudo y la felicidad era para ellos el eslabón perdido” (1952, p. 40). La vida del obrero era miserable porque el trabajo se pagaba con un salario de hambre, y el sueldo no alcanzaba para tener buena alimentación. Es la idea de la vida de los pobres como destino que está en manos del poder, no se trata del pobre como títere sino como esclavo. Por lo tanto, la vida aparece como larga sogá, es decir sólo como ilusión de libertad. Pero, es también una cadena, donde falta el principal eslabón: la felicidad. No hay felicidad para los pobres. A pesar del pesimismo, es interesante que no se descubran fórmulas de romantización de la pobreza, algo como “pobre pero feliz”. Lo que se destaca en ambos no es la existencia insoslayable de la muerte en la pampa, sino las malas condiciones en que vivían los pampinos. El dilema en este caso es morir de hambre o morir trabajando. Según Sabella:

Los hombres no le temían a la sed y portaban una botellita de agua para ahogar a la muerte...y existía la tremenda posibilidad del extravío...La pampa se trocaba, negra y dura, donde la confesión provenía de su misma horrible monotonía...la muerte mostraba sus dientes amarillentos, escondida y repartida debajo de las piedras (1944, pp. 52-53).

Los cateadores siempre estaban expuestos a la muerte en donde el agua era un antídoto contra el morir. Allí el hombre reprodujo y produjo un sentido profuso para interpretar los designios de la naturaleza para guiarse y no morir al perderse en la inmensidad. El extravío en el desierto para un cateador era muy frecuente. Perderse en el desierto era encontrar la muerte. Donde el agua es una ilusión al igual que la vida. Para Teitelboim la muerte no descansa:

Una noche estalló un incendio en la polvorera. Las llamas crepitantes lo acercaron de nuevo a la muerte, la muerte visitaba la oficina tal vez en exceso. Solía ver pasar en angarillas a los obreros: morían cogidos por un tiro de gracia [...] velando la muerte en la pampa. (1952, p. 100).

Ninguno de los obreros estaba libre de la muerte, levantarse para ir a trabajar era la posibilidad de encontrarse con ella: algunos morían físicamente y otros socialmente. Porque los que sobrevivían a la muerte quedaban inválidos, por lo tanto, ya no servían para el trabajo y eran expulsados de las oficinas salitreras. Por ello, en ambos autores la muerte es un fenómeno externo, sea telúrico o fabril; el pampino no buscaba el morir, sino que sus necesidades de sobrevivencia lo empujaban a trabajar en espacios en donde la muerte era una posibilidad diaria. Así la muerte se torna una situación de clase social: ataca selectivamente a los obreros y no es un fenómeno divino, místico ni ultraterrenal, la muerte es un fenómeno social y político. El autor resalta la valentía del pampino frente a la muerte:

La pampa está llena de huesos calcinados y de calaveras que hacen más blanco el reflejo de la luna. Ha sido la universidad de la hombría. ¡Cuántos muertos nutren al desierto de su amarilla soledad! ...la pampa destella, como una mano con cinco dedos ensangrentados: huelga de Tarapacá, en 1890; baleo de Antofagasta, en 1906; matanza de la Escuela de Santa María en 1907; sangramiento de San Gregorio, en 1921; y masacres de Coruña, en 1925. (Sabella, 1944, p. 107).

En Sabella, los límites de muerte entre pampa y ciudad son más flexibles, y expone la pampa bajo

dos metáforas: hoguera y universidad. En ambas está presente la idea de ritos de paso en los que se busca auscultar la hombría y la masculinidad del pampino. Hay miles que no han cruzado el puente de la vida y han caído en las garras mortuorias, sea por el extravío en el desierto o bien por las cinco matanzas que son como los cinco dedos de la mano. Esta mano es la pampa. En ellas los cuerpos de los obreros muertos caen en el desierto calcinados por el sol y sus huesos blanqueados. Teitelboim describe el ímpetu de la muerte en la matanza de Santa María diciendo que “la gente moría en la confusión. Ahora no había silencio, sino gritos, tantos gritos como si toda la ciudad, todo el país, todos los hombres del mundo estuvieran reventando en alaridos que formaban remolinos de sangre y subían al cielo” (1952, p. 298). En Teitelboim se enfatiza la diferencia entre la pampa y la ciudad. En la pampa, los obreros mueren por una responsabilidad de los patrones y las malas condiciones de las fábricas. En la ciudad, los obreros mueren por la responsabilidad de los políticos y el miedo. Tanto Sabella como Teitelboim resaltan la muerte bajo la metáfora ígnea. Sólo que en la ciudad la matanza es sistemática y coordinada por el Estado. En ambos autores la muerte se presenta como una realidad pleróica y persistente, una realidad que ha pasado desapercibida por las autoridades políticas. Frente a esta existencia inexorable, los pampinos también han aprendido a ser indiferentes a la muerte como un recurso de sobrevivencia.

Para Sabella, “en la Pampa, la muerte es una cosa blanca y sin olor. Los cementerios pampinos la retienen... Los muertos en la pampa no mueren: aquí, la muerte no es disolverse en una hedionda nube de olvido... los cadáveres permanecen intactos.” (1944, p. 163). El autor hace referencia a las condiciones que tienen los cementerios. Los obreros valían muy poco en vida y muertos se volvían nada. El cementerio era un desprecio a sus vidas, una displicencia a su muerte y un vilipendio a sus cadáveres. Si la vida es miseria, esta miseria se extiende hasta la muerte. Por lo tanto, el morir no es una redención, sino sólo un rito de paso. El paso de las miserables viviendas y fábricas a los infortunados cementerios. Sabella continúa

diciendo: “porque en “los rajos” la piel, poco a poco, va chupando muerte... si los pampinos hablan, parcamente, es porque la sombra funeral cercena las palabras en su corazón. Y, súbitamente, llega la muerte con naturalidad.” (1944, p. 163). Debido a las condiciones explotadoras del trabajo, no importa tanto que las expectativas de vida sean bajas, sino el envejecimiento precoz y la vida funeraria. La vida del pampino es agonía, lo que a su vez conlleva al envejecimiento social, ¿quién quiere un viejo en el trabajo? Por ello Sabella expone el carácter taciturno y hosco de los trabajadores, y la vida se vive como un funeral constante: la muerte es ubicua. Además, para Sabella:

La muerte sonreía en los ‘corvos’; ondeaba desnuda en las mechas de dinamita; graznaba en la soledad de las huellas; era el borde mordiente de las piedras: ¿cómo asombrarse, entonces, al recibirla plena; al sentirla, buscando su acomodo en las vísceras ya familiarizadas con su presencia (1944, p. 163).

Así la muerte era un fenómeno prolífero, que no sólo se encontraba en el trabajo, las comidas, allá fuera en el desierto, también estaba en los lugares de alegría, como las tabernas. En medio de la borrachera había que defender la dignidad masculina en una pelea a cuchillo. Por otro lado, Teitelboim destaca que “la ciudad no quería mirar hacia la pampa. Deseaba olvidar... que ojalá la hicieran olvidar el mar, por donde vino la muerte, y la pampa, por donde se fue la muerte” (1952, p. 334). El autor presenta la lucha entre ciudad y pampa. Las oficinas salitreras eran verdaderas galeras romanas, pero en la ciudad preferían no mirar, no tener conciencia de aquello: de la muerte recurrente en los obreros y de la matanza en la ciudad. Ante la indiferencia de la muerte, la memoria de la escritura se constituye en la esperanza de los pampinos quienes se dedican a escribir poemas y panfletos para describir su mortífero trabajo. Como no hay posibilidad por parte de los cenotafios ni de la necrología, debido a la indiferencia frente a los cementerios y sepulcros, entonces será la tiza y el lápiz lo que conmemore,

no la muerte, sino la vida que vivieron los obreros y cómo dejaron de vivir.

Sabella se preocupa no sólo por destacar el asedio de la muerte a los trabajadores sino también por mostrar cómo son tratados sus cadáveres: “en los cementerios de la pampa, los muertos enteros, como vestidos para una tertulia feroz, comprenden qué doloroso es no descansar... En el desierto no cabe el olvido...” (Sabella, 1944, p. 163). Si los obreros no valían en vida mucho menos lo harían en su muerte. Aunque eran sepultados, al no cuidar de su sepultura, porque muchos de ellos no tenían familia en la pampa, pronto sus sepulturas eran descuidadas y los cadáveres se descubrían y perdían toda la sacralidad que se le asigna a los cadáveres humanos y se transformaban en seres profanos. Al no velar nadie por sus huesos: el viento los destapaba y el sol los blanqueaba. Por lo tanto, Sabella destaca que el pampino ni siquiera en su muerte descansaba. Teitelboim se pregunta por la memoria de la matanza de Santa María:

[...] quería ver la escuela. Sintió que ellos tal vez retornaban, resucitaban en sus hijos. La simiente en el desierto... Germinaba... Las semillas... que aprendían a leer entre los muertos... la escuela estaría día y noche transida de sangre hasta la hora en que desapareciera, no tanto ella, sino la que derramaron en aquel lejano sábado. Pero para ello la escuela no es el gran sepulcro sangriento. (Teitelboim, 1952, pp. 361-363).

El anhelo de los escritores es novelar para mantener la memoria de la muerte y de las matanzas. Que la memoria de las fábricas no sea excluida de las escuelas, sino que convivan en la reflexión pala y lápiz, salitre y tiza, pizarrón y cachucho para que nunca más los obreros sean explotados ni asesinados. Pero tanto las escuelas como los textos escolares han exiliado a los obreros y la muerte de sus textos. He allí la promesa herética, mientras la pampa fue una ilusión de vida para los trabajadores, la ciudad se constituyó en la fosa de los sueños de humanidad. Así como “casi no había maestros en las oficinas salitreras” (Orostegui, 1934: 19), de igual forma la escuela fue violada y usada para fines

perversos, mientras en la ciudad unos pocos, pero con dinero y sables gobernaban. Sabella llega a una feroz conclusión al decir que:

La pampa fue una fábrica de fortunas y de muertes. La pampa, ¿es un veneno sin “contra”? Lentamente, cae, gota a gota, en sus criaturas indefensas... Es un veneno que desfigura el semblante y que eriza el alma de colmillos. De este modo, se explican las mayores crueldades. De ahí surgió el viejo pampino, el que se crio en medio de la boca de la muerte. (Sabella, 1944, p. 164).

El autor es pesimista al respecto, no habla ni piensa que las escuelas o la ciudad vayan a reflexionar sobre la muerte de los obreros, sino que la pampa fue y seguirá siendo un extremo de fortunas y muertes, patrones y obreros. Por esos días la pampa seguía siendo un veneno que mataba a los obreros sin unguento que diera vida. Pero en medio de esa muerte y matanza se labra el carácter del pampino.

### Las ciudades y el aroma de la muerte

Esta lucha entre pampa y ciudad que presentan Sabella y Teitelboim era también una lucha entre el campo y la ciudad, lo tradicional y lo moderno, lo artesanal y la modernización, lo regional y lo metropolitano, donde lo tradicional no era lo mejor, pero al menos había alimento y los hombres y mujeres no eran seres desarraigados ni desterrados. En cambio, la modernización se levantaba con la muerte humillando a los obreros, succionando su salud y su juventud para luego expulsarlos como la araña expele a sus víctimas fuera de sus telarañas. En la ciudad vive la oligarquía disfrutando del bienestar extraído de la pampa y de los pampinos, mientras éstos viven en la miseria. Por ello, pese a la muerte rodante y frecuente de la pampa, nada se compara a las matanzas de las ciudades y, lo peor, a la indiferencia y el desprecio hacia los obreros. Esto permite entender por qué aun frente a las condiciones mortíferas del trabajo, los obreros preferían estar en la pampa antes que en la ciudad.

Sabella dice que “la crisis los lanzó pampa abajo y llegaron al puerto, como rebaños peligrosos. Las carabinas hablaban... imperaban el hambre y la

muerte [...] donde la sangre pintó las piedras, por semanas.” (Sabella, 1944, p. 114). Aquí el autor habla que tras la Matanza de Santa María en 1907 no mejoraron las condiciones de trabajo y vida de los obreros. Pese a la llegada del Presidente Alessandri (1920-1925), quien fundamentó su campaña en la mejora laboral de los obreros, éstos fueron traicionados con dos matanzas más: San Gregorio (1921) y La Coruña (1925). Por lo tanto, la reacción de las autoridades políticas frente a la acción de los obreros (que consistían en demandas de mejores condiciones laborales) terminaban en matanzas. Es decir, se pasaba de las muertes cotidianas a estas últimas. En el mismo plano se dice, “[...] la gente adinerada palpitaba temerosa. Hablaba por las calles como si viniera la peste... Contaban las horas que tardaría el asesino en aparecer. Millares, decenas de millares de asesinos.” (Teitelboim 1952, pp. 184-185).

Aquí se compara a los obreros con la peste bubónica, que en ese entonces en Iquique era conocida y muy temida. Ante las preguntas de ¿por qué las autoridades reaccionaron tan violentamente frente a los obreros?, ¿por qué hubo tantas matanzas? o ¿por qué no hubo pesadumbre por tantas muertes?, los autores responden: porque ellos habían concebido a los obreros bajo metáforas fáunicas y pestilenciales. Por ello la solución era la matanza y no hay duelo por las matanzas de animales. Sabella escribe:

En San Gregorio... Las estrellas se reflejan en los charcos de sangre... A culatazos ayudaban a la muerte... Se encerró a los hombres en una bodega... la muerte brotaba de la punta de un zapato de soldado...amarrados con alambres fueron traídos los obreros a Antofagasta... La ciudad presentaba una faz lúgubre. Muchos obreros morían despreciados. (1944, p. 121).

Sabella se preocupa de describir la matanza de San Gregorio, en donde la naturaleza es una testigo incólume frente a la injusticia: el obrero está sólo. Con golpes de culata y patadas, encerrado en bodegas o amarrados con alambres: de una u otra forma había que matarlos. Y este panorama se veía empeorado con la indiferencia de la gente de la ciudad, lo que intensifica el desamparo de los pampinos.

Esta indiferencia frente a las condiciones de vida de los obreros que los empujaban constantemente a la muerte, tanto a ellos como a su familia, era una verdadera apatía. Un estado de letargo, por parte de los patrones, políticos y policías, a quienes nada les hacía conmoverse. Ni siquiera podía decirse que eran considerados animales de trabajo, porque éstos son bien cuidados y alimentados para que produzcan, sin embargo, los obreros eran concebidos como seres para la muerte. Toda acción de los obreros para llamar la atención era en vano. Nada los conmovía. Era un estado de indiferencia total. De esta manera el olor y aroma de la muerte se sentía a grandes distancias.

[...]toda la plaza estaba inundada de sangre y la muerte vivía particularmente en la escuela. El ruido de la muerte completa y de la muerte a medias llenó el espacio. Los muros de la escuela estaban acribillados... Trató de moverse... Se dio cuenta que estaba aprisionado por los cuerpos, se le caía encima la montaña de la muerte. (Teitelboim, 1952, p. 299).

Aquí se presenta la expresión inundación de sangre, según la cual los muertos debían navegar por el río de su propia sangre. La muerte vivía en la escuela, pero en este caso para matar a los obreros, quienes en ese entonces prácticamente no conocían la escuela, porque en su gran mayoría eran analfabetos. Esta vez, paradójicamente, los obligaron a ingresar a la escuela, pero para ser exterminados. También se presenta la metáfora orográfica para describir la magnitud de cadáveres. Así los pampinos eran hijos de la pampa, pero huérfanos en la ciudad. Tanto en Sabella como en Teitelboim los obreros habían sido imaginados, por los patrones y políticos, como enemigos de guerra y del orden, y por ello los soldados y la policía los mataban como animales acorralados: sea en las bodegas o en la escuela. Todo esto sucedía frente a la indiferencia de la ciudad.

Ambos autores utilizan metáforas de efluvios para representarse la magnitud de la muerte. Sabella utiliza la metáfora líquida para referirse a la sangre y Teitelboim la metáfora gaseosa para aludir a la muerte. La idea está centrada en la rapidez para

olvidar aquellas matanzas. Sabella describe otra matanza conocida como la Coruña, en donde se

fingía una enorme casa de perlas negras. Y en su derredor, el lápiz de la muerte dibujaba las circulares de la venganza: en la Oficina 'Marousia' morían los obreros, protegiendo las puertas del local de la Federación Obrera de Chile; la muerte vaciaba miles de litros de sangre humana. (Sabella 1944, p. 130).

Se destacan dos matanzas, la de La Coruña y la Marousia. Si entendemos que *lápiz* tiene como etimología la palabra piedra, en latín, los obreros fueron lapidados con el fuego del plomo. Aquí la muerte succiona la sangre y el sudor de los obreros para derramarla como libación a la ciudad. Teitelboim exclama: "¡Oh, en la muerte misma había una batalla! ¿Pero, por ventura, la batalla aún no había concluido? Le pareció que los gases de la muerte comenzaban a levantarse. Tendría que darse prisa." (1952, p. 300). ¿Cuál era esta batalla? Era la batalla entre la muerte en la pampa y la muerte en la ciudad. La primera era selectiva mientras que la segunda era masiva. La primera llevaba fundamentalmente a los hombres, mientras que la muerte en la ciudad llevaba a hombres, mujeres y niños. Se recurre a la metáfora del gas para referir a la disolución de la muerte, no contiene forma y una vez diluido es muy difícil contenerlo. Esto fue lo que ocurrió con la matanza de los obreros: algo que se diluyó, y sólo quedó como memoria regional y de especialista, pero no formó parte de la memoria nacional. La indiferencia patronal y política frente a los obreros continuó. Existe también una preocupación por describir la matanza de Santa María al decir:

Era por 'el 7', cuando los pampinos bajaron a Iquique y llenaron las calles, pidiendo justicia... El hambre les pisaba los talones... Era inmenso el coraje de estos gallos... ¡Hasta las mujeres pelearon! [...] los balearon como a perros, encerrados en una escuela... muertos sin piedad. (Sabella, 1944, p. 205).

Los pampinos bajaron a la ciudad; arriba los mataba el patrón y abajo el Estado. En la pampa los mataba el hambre, en la ciudad la metralla. Pidieron

pan y les dieron plomo. Pero Sabella compensa la derrota de los obreros con la metáfora gallinácea: el “gallo” muere peleando. Además, resalta el valor de las mujeres, quienes también pelearon como verdaderos soldados del hambre. De igual modo destaca la metáfora canina para resaltar el desprecio de las autoridades hacia los obreros: vivieron como gallos y fueron masacrados como perros. En consecuencia, para las autoridades de la ciudad, la matanza fue considerada como un simple castigo, así como en la pampa, al obrero rebelde se le metía en el cepo. Entonces la muerte en la ciudad fue otro cepo más, sólo que esta vez fue la fosa común. Se complementa diciendo que:

[...]el olor de la gran muerte se desparramó por la ciudad. Al otro día en Iquique había innumerables personas atacadas de náuseas. Elías sintió que los cadáveres descompuestos dominaban el aire... Se olía la muerte por todas partes... era su obligación recorrer todos los lugares de la muerte, hasta encontrar su muerte... (Teitelboim, 1952, pp. 321-322).

La gran muerte como sinónimo de la matanza de la Santa María. La náusea por el asesinato de los obreros mientras que sus vidas generaban repugnancia. Por lo tanto, ya sean vivos o muertos debían ser exiliados de la ciudad: los vivos desterrados a las arenas de la pampa y los muertos arrojados a las cárceles. Los vivos transportados como tropeles en trenes y los muertos en carretas a las fosas comunes: al parecer algo común en Chile en algunos momentos del siglo xx. Fue una decisión infausta, pero efectiva, ¿por qué?, porque tanto vivos como muertos fueron ignorados por los anales de la historia. Sin embargo, lo peor ha sido la mala memoria de las autoridades políticas, al repetir las masacres en septiembre de 1948 y septiembre de 1973, una primavera mortuoria para miles de chilenos. Los autores recurren a la metáfora aromática para resaltar la muerte como un holocausto a las divinidades, en las que participan vencedores y perdedores. Para los vencedores el olor de la muerte es un olor a vida y para los perdedores la muerte es un olor a exterminio.

## Ser(es) para la muerte

El pampino es un protagonista de la ilusión desértica, un ser traicionado por su esperanza, una víctima sacrificial e inocente, como el cordero pascual del judaísmo o el Cristo del cristianismo. Es un ser bueno y trabajador, pero traicionado: en un comienzo, por el enganchador; luego, por su hermano de clase: el capataz; oprimido por el patrón, un ser maligno y demoníaco, y, por último, masacrado por el Estado. Para aumentar los males y la indefensión de los pampinos, estaban sin Dios y Estado, sin iglesias ni escuelas. Pero tal abandono les sirvió para construir sus propios recursos simbólicos y sociales. La pampa fue su madre educadora que los preparó para enfrentar la ciudad asesina y posteriormente la crisis salitrera. Aunque ésta se constituyó en hambre y miseria para los pampinos, ellos habían estado en la escuela de la pampa, donde no sólo aprendieron a convivir con el hambre, la miseria y la muerte, sino también a escribir. Ayudaron así a transformar a Iquique en la ciudad de campeones<sup>2</sup> y a Antofagasta en la Perla del Norte, no sólo por su belleza natural, sino por volverla cuna de poesías y literatura. Si bien no vivieron de la escritura, ellos viven hoy por sus escritos.

## El pampino y la indiferencia frente a la muerte

Para Sabella y Teitelboim, el pampino es un héroe, un mesías: es un ser para la muerte. Trágico, dramático e infausto, a veces víctima de la naturaleza, pero mayormente del patrón y de la indiferencia del Estado. No obstante, será una muerte generadora de conciencia política. Ambos autores reconstruyen una memoria heroica, aunque trágica, del pampino y significan su relación con la pampa. Pese a la adversidad de la naturaleza, ésta no es la enemiga del pampino, sino más bien aquella que sacaba la mejor canción con su exigencia y su disciplina frente al dolor. Ambos autores resignifican el dolor y la tragedia de los pampinos para transformarlos en

2 Al respecto Chamaca dice: “el pampino adquirió fecundas costumbres foráneas. Lo primero fue su vestigio sobre el deporte que luego extendió hacia la profesionalización en distintas áreas” (Chamaca, 1987, p. 53).

heroísmo mesiánico, dotándolos de la gran virtud en su ser pampino: la libertad. Sabella glorifica al pampino que él denomina roto:

[...]el roto es más que una canción... tiene que vencer una naturaleza agria... ambiente agresivo en donde palpita, además, el cálculo burgués... La Mancomunal se levantaba para ofrecer defensa a los explotados... Madre que no se limita... quiso derramar su solidaridad a manos llenas... pretendía suavizar el horror, que golpeaba a los hogares de esta zona. (1944, pp. 61-62).

Resalta al pampino como un luchador frente a una naturaleza indomable, lucha que el pampino enfrenta con pasión, ímpetu y esperanza. Entre el pampino y la pampa hay una relación idílica. Por lo tanto, aunque la pampa sea indómita y mortífera, esconde riquezas y no se fija si es pobre o rico; sólo importa ser perseverante y luchador. No obstante, lo peor que existe en la pampa es el cálculo burgués, pues éste mata, pero aparecen las manos maternas de la Mancomunal para proteger y defender al pampino del patrón. Teitelboim recurre a la metáfora fáunica al decir que,

Está en la naturaleza del hombre pobre ser un animal de trabajo toda la vida. ¿Pero ser minero de frente no es mejor que dar vueltas y vueltas a la noria, al malacate, a ser la tercera bestia alrededor del oscuro brocal del pozo? La vida, dando vueltas al cabrestante, se le había convertido en una estúpida tragedia, donde la hermosura no tiene cabida. (Teitelboim, 1952, p. 57).

A la pampa se le ha negado la hermosura natural y social. En lo social, porque la vida del pobre es horrenda en todas sus dimensiones. El pampino ha sido condenado a ser un animal de trabajo, alguien que no avanza, ni crece ni cambia, sino que está condenado a sufrir un eterno retorno de la miseria. Los mineros tenían algo en común: su pobreza.

Sabella resalta que “esos pampinos...sacrificaron un dedo...provocando el chorro de sangre y, callando, como si tuvieran cosidos los labios. Con sangre fría, colocaban el dedo que pretendían triturar para el festín.” (1944, p. 194). Pocas veces, el autor muestra que los obreros jueguen o ríen; no

es que no lo hicieran, sino que éste no lo enfatiza. Al destacar las actividades lúdicas lo hace más bien para resaltar un juego macabro entre el dolor, la muerte y lo trágico. Más lo hace para resaltar aquello que algunos estudiosos han destacado como el ser pampino<sup>3</sup>: el silencio frente al dolor, la indiferencia hacia la muerte y el valor frente a la vida. Teitelboim describe un dilema trágico de la identidad del pampino: “Yo era peón y ahora soy cargador, era huaso y ahora soy pampino, y a veces me pregunto: ¡Oye, Custodio, ¿qué es mejor y qué es peor?!, Pampino o inquilino ¿Qué pasa con esta vida? que no sirve ni para remedio.” (1952, p. 105). Teitelboim complementa que el ser pampino no corresponde sólo a los pampinos nacidos en la pampa, sino también a identidades del Chile Central como el inquilino, habituado a una sociedad jerárquica donde la condición social era fatal, estaba marcada por el destino. Aunque la naturaleza no era tan adversa para el inquilino, las condiciones laborales sí eran fatales: no había posibilidad de independencia. Cuando menos, en la pampa se hacía parte del proletariado, aunque esta libertad hubiera que pagarla con la vida e implicara estar cada día expuesto a la muerte. El patrón habla en el texto:

[...] un pueblo así...oculta algo singular... Se producía una fusión desconcertante: carne y caliche, un hombre ya no era sino un poder más del fertilizante. ¿Dónde rodaron la sangre, los ojos, el corazón, las piernas? Nada golpeaba aquel roto. Para su fuero interno no vibraba sino una carcajada. ¿Un viaje al extranjero, como un ingrediente más de noble nitrato? (Sabella 1944, p. 193).

Sabella, enfatiza el arrojo y valentía del pampino, con el fin de resaltar su tragedia: la aleación entre carne y caliche. En la que el obrero salitrero no era más que una metáfora *minerológica*, donde sangre y nitrato se unen para hacer una nada del pampino. Para el pampino, su sangre y muerte, su hambre y sed fueron el paroxismo que generó vida y alimento en otros países. Sabella presenta esta indiferencia ante la tragedia como la grandeza del ser pampino: una indiferencia heroica. Pero tam-

3 Al respecto se puede consultar a Sergio González (2008)

bién, está la indiferencia del Estado y la oligarquía chilena que mantuvieron al pampino, en la primera mitad del siglo xx, en las fronteras mortuorias: una indiferencia despreciable, mientras que a los ojos de Teitelboim “los poderosos de la ciudad se miraron abrumados las caras... [dijeron] sobre Iquique... el “Santuario del Salitre” [...] se están dejando caer los hunos, esa horda de bárbaros traspasando las puertas sagradas de Roma, cuna de la civilización occidental.” (1952, p. 191). En Sabella al menos se muestra que los extranjeros mostraban admiración por la indiferencia del pampino frente a la muerte, el dolor y la miseria. En cambio, Teitelboim muestra que las autoridades políticas, económicas y militares sólo exhalaban desdén contra el obrero, y se los representaban como bárbaros, no por la onomatopeya de su habla, sino por su condición social, asociada con la crueldad, el saqueo, la violación y otras vinculaciones afines.

Mr. Bark recordaba cuán poca cosa es el hombre en estos recintos de amargura... Son hombres de piedras- definió el extranjero-. Ni Mr Bark, ni yo, atinábamos a descifrar qué enigma sangraba dentro de los pampinos, haciendo que la muerte fuera para ellos una sencilla caída en un hoyo más hondo que los ‘rajos.’ (Sabella 1944, p. 194)

Sabella, cuando habla de Mr. Bark, no lo hace para resaltar la compasión de este patrón, sino para destacar la fortaleza del pampino con otros recursos poéticos como: recintos de amargura, hombre de piedras, enigmas sangrantes, la muerte como simple caída. En el pampino el dolor no quedaba sólo como rito de iniciación, sino que era parte del ser pampino. En cambio, en Teitelboim no existe ninguna clemencia de las autoridades: “Intendente, ¿Trajo la camisa de fuerza para estos locos?... Iquique sufre una grave enfermedad. Está convertida en un establo. ¡Esta es una locura, locura completa! ¡Iquique es una casa de orate, intendente! ¡Un manicomio!” (1952, p. 237). Las expresiones de los políticos presentadas por Teitelboim no son figuras poéticas, sino metáforas fáunicas o pestilenciales: para la burguesía, los pampinos son locos, enfermos y animales. Por lo tanto, el diagnóstico justifica el antídoto: matar, encerrar

y expulsar. Eran considerados animales por trabajar bajo horrendas condiciones laborales, como si fuera una elección de los obreros. Por ello en la ciudad, para ambos autores, la oligarquía consideraba a los pampinos desde un imaginario de frenopatías y zoantropías. El pampino es destacado desde los ojos y bocas de sus propios explotadores como seres impertérritos, fieros, temerarios y bestiales. Sabella insiste diciendo:

Los chilenos desprecian a la muerte, porque les sobra vida... el roto en la pampa no se arredra ante nada, es parte de un pueblo brotado de conquistador y de combatiente; el español... y el araucano... en los velorios donde ríe y bebe, perfumando de vida a la muerte; llega al cementerio con el aliento agrio a vino... Un roto adelanta su corvo contra el Más Allá. (1944, p. 195)

Él recurre a la sustancialización étnica para resaltar la identidad del pampino. Ésta sería una identidad híbrida entre conquistador y combatiente, español y araucano. Estos son aquellos que se ríen de la muerte, aquellos que consideran un velorio como una farra para beber y reír e ir al otro día al funeral trasnochado, esperando que termine el funeral para matar las penas con más alcohol. En la época que escriben los autores, el alcohol era considerado la peste de los trabajadores, sin embargo, Sabella concibe el alcohol como el líquido de la osadía, que permitía al obrero enfrentar la muerte cara a cara.

### Pampinas y muerte

Tanto Sabella como Teitelboim incluyen a las mujeres y niños en el sujeto pampino. La explotación no es solo al proletariado, es a toda su familia. Entonces resulta que la explotación es más profunda, porque también afecta a mujeres y niños, pero en estos últimos permanecen invisibles. Algunas autoras reclaman que, pese a la fuerte presencia de la mujer en la pampa, casi la mitad de las trabajadoras eran mujeres, ella fue invisibilizada en las investigaciones históricas (Castro, 1988; Carrasco, 2014). Esta ocultación no se da en la novela pampina, aunque está presente un carácter dicotómico. En primer lugar, está la mujer pampina, presente como sujeto

de carne y hueso. En segundo lugar, está lo femenino burgués-oligárquico, representado en la pampa y/o en la ciudad como símbolos maternos. Estas dos madres, no defienden ni protegen a sus hijos, sino que custodian y vigilan a muerte sus riquezas: la pampa vigila el salitre, y la ciudad, el orden. Los guardianes son los ángeles de la muerte: el capataz en la pampa y el policía en la ciudad. No obstante, la mujer de carne y hueso de estas novelas fue convertida en luchadora social y política, en donde “la erótica, el sexo y el amor fueron transformados en reivindicaciones políticas” (Deves 1990, p. 43).

La miseria era demasiado espesa; a pesar del trabajo exigente, que no perdonaba manos ociosas, Herminia sufría; su marido daba, silenciosamente, su espalda en las calicheras... los niños pronto se colgarían a la explotación, como a una ardiente pared irremediable... no madurarían junto al fogón humoso y familiar, sino lejos del hogar, en la dura dimensión de la pampa. (Sabella, 1944, p. 91)

Para Sabella, la miseria espesa tiene que ver con lo compacto y lo cerrado: algo que no deja avanzar a pesar de trabajar hasta la extenuación. Es lo terrible del pobre, siempre se le ha acusado de ser flojo. No obstante, en este contexto no importa cuánto trabaje: siempre será pobre. La mujer sufría por no poder alimentar bien a su marido para ir al trabajo y sufría porque pronto sus hijos se unirían a la explotación. En Sabella y Teitelboim pareciera ser que la mujer es madre, hija, esposa, luchadora social y política, no hay espacio para el placer. Teitelboim (1952, p. 224) destaca el carácter político de la mujer cuando dice:

Carmela Vergara, la huelga [la] había transfigurado espontáneamente en incansable agitadora... Se sentía un poco heroína. Andaba para arriba y para abajo con el niño de la mano. Descubrió que la vida de la mujer en la pampa es la vida de un cementerio. Reducía la mujer al vacío y a la soledad.

Por ello la protesta y la marcha a la ciudad en 1907 fueron acontecimientos familiares, porque todos estaban expuestos a la muerte en la pampa. La presencia de la mujer en esta protesta no es accidental porque *ella* “se dio tiempo para crear organizaciones de apoyo mutuo como sociedades de

*señoras o el Memch*” (González, 1990, p. 5). Pero Teitelboim es mordaz al representar la vida de la mujer en la pampa con la metáfora del cementerio. Aludiendo a la soledad, el abandono, pero sobre todo porque en su interior crecían los huesos de los próximos cadáveres para el trabajo. En relación con el hambre, se describe que:

[...] en los ‘albergues’ de Antofagasta; allí, el hambre y la desolación bramaron más fuerte que el mar. En casuchitas inmundas, se esperaba cualquier cosa... Algunos pampinos se mataron. Las mujeres salían con sus crías a la rastra, en demanda de limosna... Los albergues fueron la más dura humillación para los pampinos. (Sabella, 1944, p. 113).

El obrero pampino era pobre. Evidentemente el autor vincula al pampino doblemente a una clase social: era obrero y pobre. Cuando los obreros quedaban desempleados quedaban en el abandono total. Su condición era de hambre, desolación, inmundicia, mendicidad y por lo tanto humillación. Ante tal espectáculo algunos pampinos recurrían al suicidio.

A pesar de que “las mujeres se desempeñaron en las oficinas salitreras de libretistas, ayudantes en las pulperías, dando pensión o de lavanderas” (Castro, 1988, p. 34). Como libretistas y ayudantes de pulpería trabajaban para los patrones y dando pensión y lavanderas era para los obreros. Ellas fueron compañeras de resistencia a los obreros para complementar los sueldos, pero aun así el hambre, la miseria y la muerte estaban presentes en los hogares<sup>4</sup>. Sin embargo, también fueron compañeras de luchas. Teitelboim narra:

La mujer lloraba, a su lado, por un hombre que yacía sin escucharlo. Lo apretó, arrodillada contra su pecho... La vida tenía precio ridículamente bajo. Otra mujer murió aferrando al pecho como una criatura, su cartera... El sol no tenía luz mortuoria. Era lo que quedaba de la vida. Pero el sol no estaba muerto en medio de la muerte general. (1952, p. 301).

<sup>4</sup> González destaca que “la mujer se caracterizó por tener una vida muy apegada a su hogar y especialmente a la cocina, para complementar los escasos ingresos familiares” (González, 1987, p. 5).

El autor presenta el sufrimiento de las mujeres ante el asesinato de sus maridos. Pero también la impasibilidad de la naturaleza frente a la muerte de los obreros. Sabella insiste en resaltar el sufrimiento de las mujeres al destacar los accidentes en los trenes, como otra forma violenta de morir:

[...] los molidos por el tren...la sangre enlazada a la muerte...Las mujeres buscan a sus hombres y, al encontrarse, se abrazan... Las mujeres que tienen a sus esposos bajo el tren tiran sus cuerpos inútilmente. Cruje la muerte...Un instante basta para que estas mujeres odien, hasta la eternidad, aquel panorama sórdido. (Sabella, 1944, pp. 152-153).

Las mujeres no sólo tienen que sufrir la muerte de sus maridos, sino que, al quedar viudas, estaban condenadas a hacer trabajos muy mal pagados, pues de otra manera serían expulsadas de las oficinas salitreras. Porque en las oficinas salitreras sólo debían vivir los que trabajaban ahí. Por su lado, Teitelboim alude a una muerte sistemática de los niños. No porque ellos fueron el objeto de muerte, sino por la indiferencia ante la matanza. No importa a quien se mata, todos deben morir, porque todos son peligrosos: “Por qué mataron a mi niña...? ¿Qué les hizo la pobre...? – preguntó una mujer –. Vámonos lejos, donde nunca se sepa nada de Chile. ¡Nunca...! ¡No queremos ser más...! ¡El pago de Chile...!” (Teitelboim, 1952, p. 319). El panorama desolador de la mujer ante la masacre es enfatizado por el autor; ante la inutilidad de la lucha de los pampinos, el autoexilio es la única posibilidad de los oprimidos y derrotados por el capital. La expresión “el pago de Chile” alude a la idea del desconocimiento consciente del esfuerzo que los obreros hicieron con su trabajo al país, pero también era un movimiento por la jornada reducida, que, en Chile, finalmente daría a luz la ley de las 8 horas de trabajo en 1925. Lucha que, como en muchos países, los obreros ganaron a precio de sangre y en Chile con su muerte:

Yo recuerdo a una mujer, con la hija muerta entre los brazos, que gritaba: “déjenme morir”. – allí mucha gente conoció cuán profunda es la fraternidad de los que van a morir: pero es preferible la fraternidad para vivir... Y si se trata de morir en la última pelea debe ser más hermoso. (Teitelboim, 1952, p. 359).

## Muerte y utopía

Pese a que los aspectos mágicos y religiosos o la esperanza ultraterrena estaban ausentes en estos novelistas, “encontramos una cultura de la esperanza, de la solidaridad, el sacrificio y sociabilidad y del dar la vida por la causa” (Devesa, 1990, p. 43). Ambos autores destacaron a hombres y mujeres desde los que, a pesar de las peores adversidades, la vida fluye, “un heroísmo silencioso y oscuro, en donde los hombres del desierto lucharon contra todos los elementos en su contra” (Vidal, 1933, p. 7). Pese a la ausencia mística de la vida pampina “surge el animismo como necesaria religión popular, hoy la pampa se encuentra cubierta de pequeñas capillas de animitas en toda su extensión” (Durán, 1990, p. 27). Lo que Sabella y Teitelboim expresaban como tragedia, hoy se ha convertido en memoria de un pasado trágico, pero de esperanza frente a un presente avasallador laboralmente porque hoy ya no están presentes la explotación ni la opresión, pero sí la precariedad y la incertidumbre laboral. Quizás en Sabella y Teitelboim no encontremos atisbos ultraterrenos, pero la simbología judeocristiana se encuentra muy presente, principalmente en la evidencia del antagonismo cosmológico: infernal-terrenal, demoniaco-angélico, opresor-mesías, presente caótico y futuro milenial. Sabella pone su esperanza en la memoria que harán las nuevas generaciones sobre la matanza de los obreros:

[...] los obreros no lloraron a los muertos: en sus pechos flameó un juramento de auroras. ¡Un día, dormirán, en el corazón de los niños felices, todas las víctimas de la lucha social! ¡Un día, los muertos del pan sonreirán con las cabezas llenas de flores rojas! ¡Un día, cada muerto de nuestro San Gregorio cantará junto a los hombres que devolverán a la vida su dignidad y luminosa! (1944, p. 122)

El silencio se justifica en la esperanza de la memoria de las nuevas generaciones. La muerte se transforma, según Sabella, en acontecimiento que sobrevive al tiempo, en promesa de memoria histórica y emocional, pues vive en los corazones. Los muertos serán trasladados de las fosas a los pechos de las nuevas generaciones para que la muerte no

sea banal. Así los muertos del pan se transformarán en muertos por la libertad:

[...] un día Chile- al igual que todo el mundo- no será para sus hijos la metralla en lugar de pan, sino una república de trabajadores en que los obreros gobiernen. Sólo entonces no habrá masacres. Sólo entonces la matanza de Iquique, todas las matanzas que hubo y habrá bajo este régimen, será verdaderamente vengada. (Teitelboim, 1952, p. 358)

Esta conciencia de respeto frente al obrero no se dio sólo en nuestro país, sino también en el mundo. Chile dejará de ser una metralla para Teitelboim o una espada para Sabella en lugar de pan. Tal como lo dijera este último: “Si Chile es una espada, hacia el norte es una empuñadura brava” (Sabella, 1944, p. 61). Chile será un país donde los obreros y sus hijos gobernarán. Será el fin de las masacres y las venganzas. Y esto llegará a través de la memoria: un conmemorar siempre para no olvidar y no volver a repetir las historias de matanzas y masacres. Teitelboim termina diciendo:

A pesar de las masacres, los pueblos continúan. Piensa en los muertos: pero no te dejes dominar por ellos... Es bello vivir en el mundo que se nace, pero hay que ayudarlo a nacer... Entonces cada uno dejará de ser una cosa sin historia para transformarse en un hombre entre los hombres. Y ese mundo cada uno tiene que ganarlo con su trabajo. (1952, p. 359).

Esta es la esperanza del cambio en donde nada es para siempre, inclusive la muerte, el dolor y la tragedia parecen eternos cuando se viven, pero todo pasa. Lo importante es que la muerte no controle a la vida ni los muertos gobiernen a los vivos, luchar para que el roto pampino deje de ser una cosa sin historia, para que se derriben todas esas representaciones fáunicas, epidémicas y vesánicas. Solo el trabajo puede cambiar el mundo.

Pese a que los autores, cuando escribieron sus obras, concebían que Chile ya estaba harto de matanzas, muertes, hambre y miseria para los obreros y por lo tanto avizoraban un mañana gobernado por los trabajadores, donde el trabajo sería sinónimo de vida y dignidad, con dolor vieron

y vivieron la dictadura militar en Chile (1973-1989) donde volvieron las matanzas, muerte, hambre y miseria para los trabajadores. Incluso Teitelboim vivió ese tiempo en el exilio y Sabella no alcanzó a ver el retorno de la democracia, ya que murió el 26 de agosto de 1989. Aunque sí, al menos la vislumbró, a causa de la victoria del NO en 1988.

## Conclusiones

Sabella y Teitelboim resaltaron la pampa y la ciudad como los espacios del reinado de la muerte; en la pampa la miseria y el trabajo explotador hacían de ésta un espacio mortífero. Los autores hacen uso de distintas metáforas para referirse a las condiciones de vida de los obreros: “la vida, un camino de miseria” (Teitelboim) o “la vida es una agonía” (Sabella). No obstante, esas muertes eran para los patrones el precio para una vida lujosa. Por ello Sabella destaca que “la pampa fue una fábrica de fortunas y muerte”. Para Teitelboim, la pampa fue mortífera y la ciudad fue asesina, esto se observa cuando dice: “la pampa fue asesinada en la ciudad”. Esto sucedió porque en la ciudad vivían los patrones y los políticos quienes concebían y trataban a los pampinos como animales de trabajo. Esta concepción, según los autores, era reforzada con distintas metáforas fáunicas y pestilenciales. De igual modo, los autores utilizan metáforas fáunicas, pero para destacar el valor y la ecuanimidad de la lucha de los pampinos.

Están los pampinos (hombres y mujeres) que en la pampa se constituyeron en seres para la muerte; por un lado, está la concepción fatalista de la vida, “que no sirve ni para remedio” y, por otro lado, está la resistencia frente a la vida: “son hombres de piedra”. Por un lado, la “vida era una estúpida tragedia” y por otro “los chilenos despreciaban a la muerte porque les sobraba vida”. Sin embargo, cuando se trata de la mujer pampina, ya no hay paradoja, sino drama y tragedia, porque ella tenía hijos y los criaba “para colgarlos a la explotación”. Pese a que la explotación de la mujer era menos visible, cuando ella o su marido quedaban desempleados, la miseria se volvía una muerte lenta. Sobre todo, en una ciudad donde el desempleo empujaba a las

mujeres a la mendicidad y sus hijos a la desnutrición. De igual modo, en las distintas matanzas, el dolor de las mujeres se incrementaba al ver morir a sus hijos entre sus brazos.

No obstante, a pesar del enfoque dramático y trágico de la vida del pampino los autores conciben la muerte del obrero como una expiación de la lucha social, donde “la metralla será cambiada por el pan” y la “república será gobernada por los trabajadores”. Es decir, se aprecia una clara influencia marxista en los autores, al concebir que los trabajadores no sólo luchan por el pan, sino también por el gobierno del Estado; quienes hoy son esclavos mañana gobernarán, es la esperanza de la compensación. También es apreciada la bondad natural de los explotados y oprimidos, debido a que, cuando ellos gobiernen, reinarán la paz y el trabajo.

En consecuencia, la concepción de la muerte que presentan los autores no es contrasentido ni absurda: es una muerte con sentido. Pese a la opresión y la explotación, lo mortífero y las matanzas, la muerte traerá vida en abundancia. En el fondo, ambos libros son cantos a la esperanza de un futuro fértil gracias al valor, en la lucha de los trabajadores.

## Referencias

- Bravo, P y Guerrero, B. (2000). *Historia y ficción literaria sobre el ciclo salitrero en Chile*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- Carrasco, A (2014). Remolinos de la pampa. Industria salitrera y movimientos de mujeres (1910-1930). *Estudios atacameños*, 48, 157-174.
- Castro, L. (1988). Las mujeres y su realidad en la industria salitrera. *Revista Camanchaca*, 6, Iquique, 34-40.
- Deves, E. (1990). La cultura obrera ilustrada en tiempos del Centenario. *Revista Camanchaca*, 12/13, 41-45.
- Duran, S. (1990). El drama de los enganchados del salitre. *Revista Camanchaca*, 12/13, 26-33.
- Dussuel, F. (1963). *La Patria* (Concepción) 1° de diciembre de 1963.
- González, J. (1983). Breve bosquejo de la Pampa y del hombre nortino en la literatura chilena. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 12. Universidad de Complutense. Madrid.

- González, J. (1998). Andrés Sabella y la Historia Social de Chile y del Norte Grande. En P. Artaza, et al. *A 90 años de los sucesos de la Escuela de Santa María de Iquique* (pp. 119-129). Santiago: LOM.
- González, J. (2007). *La imagen de Chile en la obra inédita y desconocida de Andrés Sabella (1912-1989)*. *Revista Historia*, 1(40), 35-68.
- González, J. (2009). Imaginarios contrapuestos: el desierto de Atacama percibido desde la región y mirando desde la nación. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, CSIC, 64(2), 91-116.
- González, J. (2002). Norte Grande, de Andrés Sabella. Las ideas pivotaes de una obra epigonal en la literatura salitrera chilena. *Revista de Ciencias Sociales*, 12, 55-66.
- González, J. (2003). La otredad en la obra de Andrés Sabella: el indígena, el niño y el obrero pampino. Notas preliminares. *Revista de Ciencias Sociales*, 13, 38-52.
- González, S. (1987). El ciclo de expansión del salitre. *Revista Camanchaca*, 3, 5-8.
- Lastra de la, F. (1989). Por el Poeta del Norte. En *El Mercurio*, E. 12. Domingo 26 de marzo. Santiago.
- Lizana, K. (1994). La Amortajada de María Luisa Bombal; la muerte como el momento en que se rompe el silencio. En *V Jornadas Interdisciplinarias "Religión y Cultura*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Estudios Judaicos. Universidad de Chile. Santiago.
- Monterrey, N. (2004). Norte Grande de Sabella. En *El Mercurio de Antofagasta*. 27 del VIII, p. 9.
- Salas, M. (1908). *Trabajo y Antecedentes presentados al Supremo Gobierno de Chile por la Comisión Consultiva del Norte*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Sabella, A. (1944/1997). *Norte Grande*. Santiago: LOM.
- Teitelboim, V. (1952/2002). *Hijo del Salitre*. Santiago: LOM.
- Valero, E. (2003). El desconcierto de la realidad en la narrativa de M<sup>a</sup> Luisa Bombal. *Anales de Literatura Española*, 16, 5-43.
- Vidal, J. (1933). *Veinte años después. La tragedia del Salitre*. Santiago: Soc. Imp. Y Lit. Universo.
- Yankas, L. (1963). Poemas de Andrés Sabella. *Revista Atenea*, XL, Tomo CL/400. Abril- junio.



## Desde el hospicio: la poesía dispersa de Jacobó Fijman y la transformación de su proyecto estético\*

**From the  
Psychiatric  
Hospital:  
Jacobó Fijman's  
Dispersed  
Poetry and the  
Transformation  
of his Aesthetic  
Project**

**Do hospício: a  
poesia dispersa  
de Jacobó Fijman  
e a transformação  
de seu projeto  
estético**



### Para citar este artículo

Cárcano, E. (2020). Desde el hospicio: la poesía dispersa de Jacobó Fijman y la transformación de su proyecto estético. *Folios*, 51, 49-62.  
doi: 10.17227/folios.51-8536

**Enzo Cárcano\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0676-6990>

\* El presente texto constituye una síntesis y ampliación de algunos aspectos abordados en mi tesis doctoral *"Con los ojos en la noche": la poesía "mística" de Jacobó Fijman en los márgenes*.

\*\* Doctor en Letras de la Universidad del Salvador Buenos Aires, Argentina. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso, Universidad de Buenos Aires (IFLH, UBA). Profesor de la Universidad del Salvador (USAL, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Buenos Aires), Argentina.  
**Correo electrónico:** enzo.carcano@usal.edu.ar

Artículo recibido  
08•10•2018

Artículo aprobado  
25•07•2019

## Resumen

El presente artículo, que constituye una continuación de mi investigación sobre la obra de Jacobo Fijman, en buena parte ilustrada en mi tesis doctoral, se propone establecer que la trayectoria lírica del poeta constituye un auténtico proyecto estético marginal, que puede dividirse en dos períodos. El primero abarca la producción que va desde los comienzos hasta la consolidación de lo que llamo la mística fijmaniana. El segundo comprende la poesía —la recuperada hasta hoy— escrita por Fijman durante su internación. En esta época; se advierte una pronunciada deriva del proyecto que había alcanzado en la mística sus rasgos más distintivos. Previo examen de la lírica fijmaniana anterior, propongo aquí un análisis de la vuelta a la referencialidad y la retórica arcaizante como ejes vertebradores de la producción última para caracterizar el modo en el que se transforma el proyecto lírico fijmaniano en los años de la estancia del poeta en el hospicio, que, aunque mutado, sigue respondiendo a un principio estético que reafirma en el margen.

### Palabras clave

poesía argentina; Fijman, poesía dispersa; proyecto; mística

## Abstract

This article, which constitutes a continuation of my research on the work of Jacobo Fijman, largely illustrated in my doctoral thesis, intends to establish that the poet's lyrical trajectory constitutes an authentic marginal aesthetic project, which can be divided into two periods. The first covers the production that goes from the beginnings until the consolidation of what I call the fijmanian *mystics*. The second includes poetry —the one collected until today— written by Fijman during his stay in the psychiatric hospital. In this period, it is possible to notice a pronounced transformation of the project that had reached in the *mystics* its most defining characteristics. In this article, I first examine the previous works, and then I analyze the return to referentiality and the archaizing rhetoric as the distinctive features of the way the fijmanian aesthetic project is transformed during the years the poet spent in the psychiatric hospital.

### Keywords

Argentinian poetry; Fijman; dispersed poetry; project; mystic

## Resumo

O presente artigo, que constitui uma continuação de minha pesquisa sobre o trabalho de Jacobo Fijman, amplamente ilustrado em minha tese de doutorado, pretende estabelecer que a trajetória lírica do poeta constitui um autêntico projeto estético marginal, que pode ser dividido em dois períodos. O primeiro abrange a produção que vai do começo até a consolidação do que eu chamo de mística fijmaniana. O segundo inclui poesia -a que foi recuperada até hoje- escrita por Fijman durante seu internamento. Naquela época houve um desvio acentuado do projeto que alcançou as características mais distintivas da mística. Após examinar a lírica fijmaniana anterior, proponho aqui uma análise do retorno à referencialidade e à retórica arcaica como espinha dorsal da última produção para caracterizar a maneira pela qual o projeto lírico fijmaniano é transformado nos anos de permanência do poeta no hospício, que, embora mudado, continua a responder a um princípio estético que reafirma na margem.

### Palavras-chave

poesia argentina; Fijman; poesia dispersa; projeto; mística

## Introducción

La figura de Jacobo Fijman (1898-1970), poeta argentino nacido en territorio de la actual República de Moldavia (otrora, del Imperio Ruso), suele asociarse a su prolongada internación (1942-1970) en el entonces Hospicio de las Mercedes<sup>1</sup> de la Ciudad de Buenos Aires, consecuencia de un diagnóstico que lo juzgó psicótico<sup>2</sup>. Esta asociación, casi automática en algunos trabajos, también ha marcado en buena medida las consideraciones críticas que ha recibido su obra poética, a menudo tildada linealmente como producto de una mente perturbada o como la confesión de un místico incomprendido. Sin embargo, este tipo de juicios soslayan el carácter notablemente cohesivo que define esta trayectoria lírica como un auténtico proyecto estético marginal<sup>3</sup>, que puede dividirse a grandes rasgos en dos períodos. El primero abarca la producción que va desde los comienzos hasta la consolidación de lo que llamo la *mística* fijmaniana<sup>4</sup>, e incluye los *Versos de juventud* (c. 1923)<sup>5</sup> y *Molino rojo* (1926), considerados la etapa preparativa, así como *Hecho de estampas* (1929) y *Estrella de la mañana* (1931), libros en los que se advierte consolidación de ese lenguaje. El

segundo período<sup>6</sup> se extiende, aproximadamente<sup>7</sup>, desde 1952 hasta 1969, y comprende la poesía —al menos, la recuperada hasta hoy<sup>8</sup>— escrita por Fijman durante su internación y no publicada como libro. En esta última época, casi desconocida hasta ahora, aunque no menos prolífica que la anterior, se advierte una pronunciada deriva del proyecto que había alcanzado en la *mística* sus rasgos más distintivos. De la concentración que caracteriza la lengua poética del segundo y el tercer poemario, se percibe ahora una vuelta a la referencialidad, que, aunque difusa, apunta, junto con una retórica arcaizante, a la ponderación de un pasado histórico o legendario. En el presente trabajo, previo examen de la lírica fijmaniana anterior, propongo un análisis de estos dos ejes vertebradores de la producción última para caracterizar el modo en el que se transforma el proyecto en los años de la estancia del poeta en el hospicio.

## Hacia la *mística*

Siguiendo a Michel de Certeau, la *mística* fue el modo de practicar el lenguaje heredado que distinguió una forma de enfrentar el problema de la relación del hombre con el Absoluto, propia de los espirituales europeos de los siglos XIII al XVII, momento de profundas crisis sociales, políticas e institucionales en el continente. Este *modus loquendi* (Certeau, 2006, p. 23), “herido” por el deseo del Otro inaccesible (p. 85), cobró la forma de un lenguaje de la ausencia, logró su más alto grado de formalización alrededor del siglo XVI con la delimitación de la *mística* como disciplina autónoma (pp. 86 y ss). y se

1 El Hospicio de las Mercedes fue inaugurado el 8 de mayo de 1887. Desde entonces, la institución ha cambiado cuatro veces de nombre: en 1949, “Hospital Nacional Neuropsiquiátrico de Hombres”; en 1967, “Hospital Nacional José Tiburcio Borda”; en 1996, “Hospital Neuropsiquiátrico José Tiburcio Borda”, y poco después, “Hospital Psicoasistencial Interdisciplinario José Tiburcio Borda”. No obstante, estas variaciones, el Hospital fue por años popularmente conocido como el “Vieytes”, nombre que llevó la calle en la que se emplaza.

2 De acuerdo con la “Comunicación de la internación” que se transcribe en el número homenaje de *Talismán*, Fijman fue remitido por la Policía de la Capital Federal al Borda el 2 de noviembre “por hallarse afectado de alienación mental, la que fue diagnosticada de «Psicosis distímica–Síndrome confusional»” (9).

3 Marginalidad deliberada y no, como han sostenido algunos críticos (cfr. Arancet Ruda, 2014, pp. 31-32), salvaje, siguiendo las formulaciones de Jitrik (1998, p. 22).

4 Realizo un estudio sistemático sobre el tema en mi tesis doctoral “Con los ojos en la noche”: la poesía “mística” de Jacobo Fijman en los márgenes, de 2017.

5 Sigo la denominación *Versos de juventud*, propuesta por Alberto A. Arias en su edición.

6 Las piezas “Luminaria mayor”, “Luna del sí, sí, y del no, no” y “Letanía del agua perfecta”, aparecidas luego del último poemario, entre 1933 y 1934 en *La Nación* y *Arx*, pueden considerarse un interregno entre el primer y el segundo período, ya que, si bien guardan relación con el inicial, anuncian las derivas del siguiente.

7 Según sugiere Arias, el año del que presuntamente data la primera composición fijmaniana de la que se tiene noticia luego de la internación del autor, “Canción de la doctora del anillo de jaspé”, es, probablemente, un agregado posterior y no una indicación de Fijman mismo (Fijman, 2005, p. 206).

8 Durante su internación, el poeta repartió sus creaciones, muchas veces escritas sobre documentos oficiales descartados, entre médicos, amigos y conocidos, por lo que aún se desconoce el volumen total de la producción fijmaniana, que solo se ha recuperado parcialmente.

deshizo poco más tarde con el Iluminismo, cuando fue postergado a los márgenes de la racionalidad que se impuso. Al desintegrarse el contexto que la hacía posible, la mística propiamente dicha desapareció. De ella nos llegan todavía hoy rastros, usualmente relacionados con lo extraordinario, que otras disciplinas recogieron (p. 85). De lo señalado hasta aquí se comprende que Certeau desestime la posibilidad de sentenciar la verdad o falsedad —o mejor, la existencia o inexistencia— de una experiencia particular más allá del texto en sí. Independientemente del gran número de escritos que abordan la cuestión de la relación del hombre con lo Otro, aquello que hace que estos puedan ser considerados estrictamente místicos es, además de una formalidad, su anclaje en un contexto sociohistórico determinado. De aquí se deduce que, cuando a propósito de un período de la trayectoria poética fijmaniana, hablo de *mística*, lo hago —como se advierte en el uso de la cursiva— en sentido traslaticio o figurado, ya que, si bien escapa a las coordenadas espaciotemporales que hicieron posible la mística, se trata de un lenguaje lírico que también constituye una apuesta por decir al Otro ausente, su fundamento inefable.

Los poemas más tempranos que se conservan de Fijman datan de alrededor de 1923, aunque solo cuatro se publicaran por aquel entonces y el resto debiera esperar hasta 2002 para ver la luz<sup>9</sup>. Esta producción inicial constituye el “umbral” del proyecto fijmaniano, ya que, si bien se destaca una notable variabilidad temática y se perciben lastres modernistas en el trabajo de renovación y flexibilización de metros y rimas tradicionales, así como en la búsqueda de la novedad expresiva y musical, se advierte ya la inquietud por el Otro que será vertebrador del lenguaje *místico* en versos como estos, por citar solo algunos: “Y clama en mi corazón / Un ansia de Dios” (“La buena soledad”, vv. 9-10, 2005, p. 35); “Alegría de instintos! Yo medito / Que, cual zumo de Dios, tengo en mí mismo / Sabor y olor a

9 De las 21 piezas que Fijman envió en 1923 a Carlos Grunberg, editor de la revista *Vida Nuestra*, solo cuatro fueron consideradas para su publicación (“Resurrección”, “Hermana luz”, “Impresión” y “Lamento indio”). El resto, descubierto casualmente por Eliahu Toker, recién aparecería en *Hispanérica*, en 2002.

huertos de infinito” (“El sentido cardinal”, vv. 6-8, 2005, p. 38); “Oh Señor, frente a las constelaciones, / Haz que pueda llorar / En una rara fiesta de visiones” (“Mar”, vv. 10-12, 2005, p. 44).

Si los *Versos de juventud* son el umbral, *Molino rojo* es el germen de la *mística* fijmaniana. En este libro, el primero y más popular de Fijman, el deseo del Otro se verifica, acendrado, no solo en lo que Arancet Ruda llamó “núcleo místico”<sup>10</sup>, sino también, y principalmente, en aquellos poemas que tematizan la locura, la soledad y el encierro. En tales composiciones, que alternan con otras de una religiosidad más manifiesta y aun con poemas descriptivo-impresionistas, la alteridad irreductible del Absoluto se traduce como amenaza y extrañeza, lo que puede leerse en la dificultad del hablante para asumirlo y reconocerlo. En este sentido, Michel de Certeau, a partir de dos “relatos de locos”, lee la locura como una “práctica de lo absoluto” (2006, p. 53), esto es, como el desafío de aquel que se ha entregado por entero a lo Otro y, por consiguiente, se ha desligado de la institución, de la comunidad y aun del lenguaje concebido como contrato con los semejantes. Entonces, cabe pensar los poemas de *Molino rojo* en los que aparecen tematizadas la demencia y la soledad como modalidades tempranas (ausentes en los siguientes poemarios) del deseo del Absoluto, aunque esto no haga de tales composiciones piezas de lírica “mística”. Un buen ejemplo, además del tan mentado “Canto del cisne”<sup>11</sup>, es “Gabán”, donde la locura aparece en el contraste entre el hablante y la multitud:

10 “Vísperas”, “Mañana de sol”, “Ocasos”, “Crepúsculo”, “Ciudad Santa”, “Toque de rebato” y “Cópula”, cada uno de los cuales, según la investigadora, “representa un momento específico dentro de un proceso total, que muestra puntos de contacto con la mística y su expresión literaria” (Arancet Ruda, 2001, p. 25).

11 Se trata, sin dudas, del poema más conocido de Fijman (2005, pp. 61-62). En él, la locura es concebida, ya en los primeros dos versos, al mismo tiempo, como el “camino más alto y más desierto”, esto es, como una senda que, aunque solitaria y amenazante, lleva a lo más elevado. El hablante aparece afligido y extraviado (“me hago la señal de la cruz a pesar de ser judío”) frente a lo exterior, que se presenta de modo hostil; incluso “Dios”, que surge como un opresor (“se acerca Dios en pilchas de loquero”) y estrangula su garganta (“y ahorca mi gañote / con sus enormes manos sarmentosas”). El pedido del último verso (“¡Piedad!”) recalca el padecimiento del “yo” frente a la violencia absurda que lo rodea y resalta, asimismo, la naturaleza terminal del título, que, paradójicamente, es el primero del libro.

Soy una alforja de lluvias.

Mi corazón regó en las primaveras  
sementeras de espacio;  
por eso mi cabeza  
es una gorra remendada y parda  
(genialidad)  
o, un gabán roído,  
pues he amado.

El pienso de mis días  
desparramé en las sendas;  
rompí todas las tejas  
de los pesebres humanos.

De mal en peor  
tildaron mi locura;  
merma mi audacia,  
enflaquecen mis manos dadivosas  
como las mulas viejas.  
¡El gabán de mi ser se va pudriendo!

(Fijman, 2005, p. 97).

Si comparamos las dos primeras estrofas con las dos últimas, advertimos la condensación del malestar y la perturbación del hablante, que se presenta como el ausente en la multitud. Mientras que al comienzo recoge (alforja) la lluvia, que podría pensarse bíblicamente como el favor de Dios (Rivas, 2012, p.115), y fructifica, ama, siembra, dona y se eleva (“rompí todas las tejas / de los pesebres / humanos”), los dos primeros versos de la cuarta estrofa, que ilustran el aislamiento al que se ve sometido (“De mal en peor / tildaron mi locura”), señalan ya el desfallecimiento del hablante, y su gabán, que al principio remitía al amor y la genialidad, se trueca finalmente en la imagen de esa creciente angustia.

En *Hecho de estampas*, ya no es posible realizar, como en la producción anterior, una división temática: todo se reduce al deseo del hablante lírico, cuya interioridad constituye el espacio de enunciación<sup>12</sup>. Asimismo, las pocas notas referenciales —del pro-

12 De aquí que Barjarlía y Arancet Ruda hayan leído el segundo poemario, respectivamente, como una “noche oscura” (1992, pp. 159-164) y, de modo similar, como el “registro de una mutación interior” (2001, p. 162).

pio “yo” y aun del mundo exterior— que podían identificarse en *Molino rojo* se pierden, y todas las composiciones —excepto la última, “Canción de cuna que no ha agradado a nadie”, pieza que anticipa la repetición de *Estrella de la mañana*— llevan títulos numéricos. Esta concentración, la sinestesia<sup>13</sup> como procedimiento que vertebra los poemas y el descentramiento del sujeto lírico<sup>14</sup> hacen del segundo poemario la afirmación de la *mística* fijmaniana. Cito, a propósito, “Poema VIII”:

Cavar, cavar los ojos enarenados como se ahuecan los cuellos largos de los pozos cerrados en implacables soledades.

Excavo la bienaventuranza  
Cruzas llanuras

y acaecen palomas entre las manchas negras  
de las quejas. Siento en mis ojos las anguilas  
fuera de sí de los silencios montañoses

(Fijman, 2005, p. 128).

Aquí, los verbos “cavar” y “excavar” parecen señalar un proceso de interiorización del hablante (Arancet Ruda, 2001, pp.167-168), pero, al aparecer un “tú” en el verso cuarto, la acción se trueca en el deseo de una alteridad distante. En efecto, las “anguilas fuera de sí de los silencios montañoses” que siente —advértase la sinestesia— el “yo” en sus ojos —órganos que es dable interpretar todavía como señales de interioridad— podrían pensarse como el doble carácter, al mismo tiempo terrible y glorioso del Otro, ya que la anguila, simbólicamente, en la tradición cristiana, condensa en sí a la

13 Sostenida sobre la disimilitud, que, en virtud de la tensión que genera, señala un más allá que, sin embargo, no dice. Por esto, puede pensarse que se relaciona estrechamente con el oxímoron, tropo que Certeau define como la unidad elemental del discurso místico (2006, p. 144). A propósito de él, señala el historiador francés: “Es un deíctico: muestra lo que no dice. La combinación de los dos términos suple la existencia de un tercero y lo presenta como ausente. Crea un agujero en el lenguaje. Talla en él el lugar de un indecible. Es un lenguaje que señala un no-lenguaje” (2006, p. 145).

14 Siguiendo a Zonana, entiendo por “sujeto lírico” la correspondencia entre la voz que enuncia en primera persona y el paciente de la disposición afectiva, siempre que no haya una “modificación en la instancia del discurso” (2008, p. 47). El “descentramiento” sería, entonces, la no correspondencia, que impide al lector identificar un sujeto.

serpiente, usualmente de connotaciones negativas, y al agua, de sentido positivo (Chevalier, 2006, p. 100). Eso se ve reforzado por “silencios montañoses”, sintagma que aúna el silencio, que en las Escrituras suele aparecer como preludeo de los grandes acontecimientos (Chevalier, 2006, p. 947), y la montaña, lugar de contacto entre lo divino y lo humano donde estos usualmente tienen lugar.

Por fin, el proceso de concentración y pérdida de referencias alcanza su punto más hermético en *Estrella de la mañana*, último libro publicado de Fijman<sup>15</sup>. En este, el procedimiento de la repetición, de raigambre claramente veterotestamentaria, lo colma todo: el lenguaje estético que aquí se despliega remeda, formal y simbólicamente, el del Antiguo Testamento, primer monumento de la palabra divina que inaugura el poder-decir místico y, con él, la serie formal en la que se incardinaron los discursos místicos propiamente dichos (Certeau, 2006, pp. 182-183). Todo lo que remitía, en los *Versos de juventud* o *Molino rojo*, al mundo exterior se reduce ahora a un número limitado de símbolos, nombres y estructuras que se reiteran, con variaciones, en cada uno de los poemas. En “xiv”, por ejemplo, hallamos:

Duermo bajo la estrella, mi estrella.  
Vísperas de la noche en luz donde comienzan  
los días y las noches a desmenuzar las tierras y  
los cielos  
Amor, Amor, Amor.  
Se levanta tu luz y el agua salta.  
Se levantan tus albas olorosas de suavidad  
profunda;  
se levantan tus soles olorosos de suavidad  
toda crecida;  
se levantan tus lunas olorosas de iluminada  
suavidad de niños;  
y el agua salta albas, lunas y estrellas.  
Saltan las albas, saltan las lunas y saltan  
las estrellas

(Fijman, 2005, p. 154).

15 Como en el poemario anterior, casi todas las composiciones llevan títulos numéricos. Aquí, de las 41 piezas, solo las últimas cuatro no lo hacen: “Adoración de los Reyes Magos”, “Pampa de una noche y un día con su noche”, “Canción de la visión real de la gracia” y “Canción de los ángeles de la muerte”.

En línea con la interpretación tradicional del epígrafe bíblico que da título al libro<sup>16</sup>, y con la del otro pasaje del Apocalipsis donde aparece la “estrella (brillante) de la mañana” (Apc. 22, 16), el astro bajo el que duerme el hablante en el primer verso puede leerse como la anunciación de la Parusía (véase Rivas, 2012, p.88), sentido que se ve reforzado por el sintagma “vísperas de la noche en luz” y por “luz”, “albas”, “soles” y “lunas”, todo lo que remite a la luminosidad y al tránsito de la noche al día que señala, precisamente, la estrella. Nótese, a propósito, la repetición de los verbos ascensionales “levantarse” y “saltar”, del adjetivo “olorosos”, que apunta a la pureza y a las virtudes divinas (Chevalier, 2006, p.813), y del sustantivo “suavidad”, que subraya esos sentidos. La idea de un orden distinto y superior recorre todo el libro y oscila, en la figura de Cristo, que asume el lugar del Otro, entre la efectiva posesión y el deseo por lo inaprensible, que finalmente prevalece. Así, en la última pieza, “Canción de los ángeles de la muerte”, hallamos:

Ángeles de la muerte  
preparan nuestra gracia  
y la vida y la muerte  
Ángeles de la muerte.

Ángeles de la muerte  
abrazan Dios y canto,  
y la vida y la muerte  
Ángeles de la muerte.

Ángeles de la muerte  
vísperas anunciadas  
de la vida y la muerte  
Ángeles de la muerte.

Ángeles de la muerte  
besan las albas albas  
por la vida y la muerte  
Ángeles de la muerte

(vv. 13-24, y 46-49, Fijman, 2005, p. 188).

16 *et dabo illi stellam matutinam* (Apc 2, 27-28).

Esta letanía de 13 estrofas de estructura casi idéntica condensa, en el símbolo de los “ángeles de la muerte”, mensajeros que anuncian el fin de la vida terrena y el comienzo de la divina, la cercanía del Otro. En *Estrella de la mañana*, entonces, el proyecto fijmaniano alcanza su lenguaje más característico en la *mística*. Ese deseo de Absoluto que se adivinaba tenuemente en los *Versos de juventud* coagula aquí el lenguaje por medio de la repetición y desorbita, como ya se advertía en *Hecho de estampas*, al hablante lírico, que, como toda otra nota referencial, se desrealiza.

### La transformación del proyecto estético

Al estudiar la poesía fijmaniana dispersa conocida hasta el momento de la publicación de su tesis (2001, pp. 435-523), Arancet Ruda señala cuatro rasgos unificadores. Primero, la mención de “cierto tipo formal de poema” (p. 445), generalmente popular y musical, en algunos títulos, lo que indicaría una voluntad ordenativa, aunque estas formas no estén efectivamente materializadas en los poemas que encabezan. Segundo, las referencias a lo pastoril, elemento de variados significados: por un lado, debido al particular “manejo de lo bucólico” (p. 465), evidenciaría la adscripción de esta producción a la vanguardia; por otro, el “afán utopista” de Fijman (p. 466). Tercero, la referencia a lugares geográficos, que siempre son presentados con “peso ontológico”. Cuarto, la presencia de un tú femenino, “representación perceptible de un contenido que está más allá de lo estrictamente sensorial” (p. 517), que se identificaría con la Virgen María. Si bien comparto los tres primeros rasgos, no así las conclusiones biográficas a las que llega la investigadora. Al último elemento no lo considero una constante vertebradora ni unificadora, ya que su efectiva presencia a lo largo de los poemas dispersos y su significado resultan, a mi juicio, poco precisos y, por tanto, discutibles<sup>17</sup>.

17 Amén de las piezas en las que aparece un tú lírico explícitamente femenino —que no constituyen un grupo numeroso en el total de las recuperadas hasta hoy—, Arancet Ruda lo deduce en otros poemas dispersos a partir de ciertos rasgos que resultan inciertos y casi estereotipados: “la connotación desprendida de los motivos que lo rodean [al tú] (v.g. la luna, la flor, la niña)”; “el modo de pre-

Por mi parte, propongo dos características más, que Arancet Ruda sugiere, pero no como tales: la presencia de nombres propios y el estilo arcaizante. Los cinco atributos están presentes en la producción previa de Fijman, pero decididamente en menor medida<sup>18</sup>. Su preeminencia en la poesía escrita en el hospicio puede interpretarse como la aparición de un trabajo retórico desusado hasta aquí y, al mismo tiempo, como una vuelta a la referencialidad, particularidades ambas que indican la ponderación de un pasado histórico o legendario.

A esto habría que agregar el uso reiterado del endecasílabo y del alejandrino (a veces, segmentado en dos versos), y de la rima consonante en forma de pareados sucesivos; ambos rasgos de notable presencia en el *Libro de la cántiga de pasión* (por ejemplo, en “Cántiga de bondad”, “Cartofonía”, “Cántiga de pasión”, “Copla de mística experiencia”, “Égloga”, “Eviternando”), sin que ello signifique un modelo fijo. Por otra parte, la notable presencia de la muerte, que ya hemos estudiado como una constante fijmaniana (Cárcano, 2011), refuerza los lazos con la obra anterior (particularmente, del recién referido poemario), no obstante la transformación operada en la poesía dispersa.

Los títulos que incluyen alguna forma poética tradicional son múltiples, y en todos los casos se trata de tipos líricos laxos y musicales<sup>19</sup>. Las formas

---

sentarse en el lenguaje (bastante ajeno a la estricta racionalidad)” o “la modalidad simbólica [...], aspecto femenino que atraviesa todos los poemas y en los distintos niveles presenta lo instintivo, que pone al sujeto en contacto con lo primario” (2001, p. 523). Aun si se asumiera esta presencia femenina, su identificación con la Virgen María parece todavía menos probada, hecho que la misma investigadora parece aceptar cuando afirma que “en muchos de los poemas el tú es María, aunque no en todos contamos con señas de identidad suficientes” (2001, p. 519).

18 Ejemplos de ello son, entre otros, “*En muy añeja fabla castellana...*”, “La aldehuela de vuelta y media”, “Canción de cuna que no ha agraddado a nadie”, “Canción de los ángeles de la muerte”, “Imitación de San Antonio de Areco”.

19 “Canción de la doctora del anillos de jaspé”, “Canción para la niña prosa de la cruz”, “Romance de la ausencia”, “Romance de nombradía”, “Égloga concreta que sustenta la abstracta belleza de las cosas, para el místico doctor San Juan de la Cruz”, “Canción de pueblo y de senado”, “Canción en dogma regular de Cristo”, “Égloga común”, “Romance lunar”, “Letanía del buen uso”, “Copla trascendente, o divina relación para tórculos de Castilla la Vieja”, “Égloga de bodas”, “Égloga de Castilla”, “Canción para la bella sor María de Ágreda”, “Canción de manos taciturnas ocupadas

tradicionales también reenvían a lo conocido y, de algún modo, a un pasado: se trata, en todos los casos, de tipos líricos desusados o poco comunes

de muerte”, “Cántico trascendente”, “Relación de elegía”, “Balada para el sueño de las tardes”, “Cántigas”, “Canción con algo de canción y soledad y yermo”, “Canción que nace en cielos y torres y niñas cercanas”, “Cántica a la virgen”, “Cántica a Sancta María”, “Cántica a sor Gregoria de Santa Teresa”, “Madrigal de Occidente”, “Madrigal de la tropa argentina”, “Canción a una nieta en los cielos de Francia”, “Canción para la niña que se llamaba Nora”, “Canción en las Indias occidentales”, “Canción de orden mundano”, “Canción de encartamiento”, “Canción de los dos hombres”, “Cántica sucesiva”, “Romance de énfasis”, “Canción del estanquero”, “Canción india de mística teología”, “Canción india de tibias calladas”, “Romance del vértigo perfecto”, “Romance de Castilla”, “Canción dactílica”, “Canción de las cosas arduas”, “Canción de Juan doctor”, “Balada en exasílabos de negros y pardos, de pardas y negras”, “Canción al lavador del sueño y de la tarde”, “Letanía de la tarde en un viejo estamperio”, “Loa a doña beata soledad de la pasión y muerte”, “Romance en veinte de menor cuantía para Nuestra Señora [.] Letanía apostrofia”, “Canción de florista”, “Écloga”, “Eclogario”, “Cántiga del afecto”, “Cántiga de la pasión”, “Cántiga suplicante”, “Canción de soledad y soledad”, “Canción de la mar en la mar”, “Coplas de rey”, “Canción de la mujer que tiene vara”, “Canción no tmetopsíquica de doña Remedios de la Flor en las Indias occidentales” y “Canción de arroz y trigo y primavera”, “Canción a la mujer más negra de la aldea”, “Canción a la mujer de muerte”, “Canción del que no puede llorar” (así escrito en el original), “Cántiga de bondad”, “Cántiga de pasión”, “Canción especial para la niña pobre”, “Canción de niños y las cuatro muertes”, “Canción de mar”, “Beato madrigal”, “Romancillo para Inés”, “Copla de gloria”, “Romance de serenitas”, “Copla de mística experiencia”, “Égloga”, “Madrigal de razón y soledad”, “Cántiga de los pinos”, “Romance del saber. De soledad y muerte”, “Canción del rey sucio”, “Canción de doce ermitas y una sierva”, “Con alguna intención de elegía”, “Romance de tres lugares” y “Madrigal con la hermana pobreza”. Arancet Ruda afirma que, “al menos con la connotación de una medida —si no con su realización—, las formas tradicionales remiten a un orden” (2001, p. 445). Coincido con esta apreciación, que se ve reforzada en otros títulos que, aunque no aluden a composiciones poéticas, sí remiten, de algún modo, a una forma, a un patrón o a un orden, muchas veces vinculado con lo literario, lo musical o lo devocional: “Confiteor”, “Epístola rural”, “Polifonía”, “Canon”, “Cuento de Sheherazad”, “Muy beata política beata”, “Epístola a Favonio”, “Gramática de estrellas fijas”, “Verso polimorfo”, “Epílogo del ángel o la flor”, “Decreto”, “Baile”, “Arte retórica de trueque”, “Política beata del sentido y la gloriosa mente en la pobreza”, “Pantomima analógica”, “Historia de una imagen seglar y no seglar”, “Seráfica cosmogonía”, “Retrato de doctor”, “Carta de niñas a merced de estrellas”, “Arsis y tesis”, “Canon de mística teología” (tachado en el manuscrito original), “Términos de blasón”, “Blasón de Arcángel”, “Ética”, “Viernes Santo” y “Cartofonía”. Esta idea de orden, que contradice la tesis que amalgama demencia y creación en Fijman, se vio reforzada por la reciente aparición del *Libro de la cántiga de pasión*, conjunto de 38 poemas compuestos, según María Teresa Dondo, entre 1952 y 1962, aunque ninguno fechado (salvo “Piscomotora”, donde O. H. Dondo anotó “1960”). Estos habían sido legados, para su publicación, por Fijman a su amigo Osvaldo Horacio Dondo, entonces director general de Biotecas y Publicaciones Municipales de Buenos Aires, poco antes de la muerte de este último, en noviembre de 1962, hecho que truncó el proyecto.

para el momento en el que Fijman escribía, pero notablemente populares, por ejemplo, en el Siglo de Oro español. Es el caso del madrigal, composición popular de forma métrica variable, pero generalmente concebida como una combinación libre de versos heptasílabos y endecasílabos, usualmente rematada por rimas pareadas, de tema amoroso, expresión sencilla y referencias al mundo pastoril (Baehr, 1973, pp. 402-407). Fijman tituló, al menos, cinco de sus piezas como madrigales: “Madrigal de occidente”<sup>20</sup>, “Madrigal de la tropa argentina”<sup>21</sup>, “Beato madrigal”, “Madrigal de razón y soledad” y “Madrigal con la hermana pobreza”; los últimos tres sin fecha. Cito el primero:

Una razón de voces agítase en los cerros  
de los valles austeros.  
Ah mujer implacable de luz y de mañana  
ya balaron los ríos en la muerte lejana.  
Una razón de voces se pone en occidente.  
Cayeron los rebaños,  
las mieses y las tierras y los años  
y la luna más grande con la luna candente

(Fijman, 2012, p. 28).

Este madrigal, casi una estampa campestre, concuerda en buena medida con la definición más corriente, aunque aquí se emplean versos de catorce sílabas en lugar de once.

La referencialidad difusa que construyen los títulos en los que aparecen formas poéticas que no están materializadas en los poemas se concreta algo más en los topónimos, que remiten, casi siempre, a lugares con un pasado célebre: Lutecia y “la Seine”, Lieja, Roma y el Tíber, Etruria, Cilicia, “Cana de Galilea”<sup>22</sup>, Toledo, Córdoba, Jerusalén, Francia, España, las Indias Occidentales y Castilla, a veces seguida por los sintagmas “la Muerta” o “la Vieja”. Esta región es la más nombrada y considerada de todas como paradigma de la antigua armonía entre Estado y fe. Teniendo esto en cuenta, en una

20 Fechado el 11 de octubre de 1957.

21 Fechado el 18 de octubre de 1957.

22 Escrito sin tilde en el manuscrito original.

composición de difícil lectura como es “Canon”<sup>23</sup>, podríamos pensar que la imposición de la fe católica está positivamente connotada:

Castilla parte en cruz las aldeas y torres,  
los versos y los llanos.  
El Cid cabalga en cruz;  
y los siervos blasfeman con la sangre  
de Cristo.  
Los molinos se tornan por un tiempo  
de muerte;  
y Don Miguel Cervantes redime los cautivos  
con ayunos y prosas consonantes.  
Castilla dice el Canon en la sangre judía  
de los niños judíos;  
y las torres malditas de las viejas aldeas  
asesinan en cruz a los siervos y llanos

(Fijman, 2005, p. 211).

La figura del Cid, asociado épicamente a la Reconquista, aparece como paradigma de coraje y de virtud (“cabalga en cruz”), lo que contrasta con los “siervos” —posiblemente, los mudéjares— que “blasfeman con la sangre de Cristo”. De modo análogo, Cervantes, “redime a los cautivos” —seguramente, como él, de los musulmanes—, al tiempo que los “molinos se tornan por un tiempo de muerte”. Por su parte, Castilla “dice el Canon en la sangre judía / de los niños judíos”. Resulta difícil decir si con “Canon” se refiere aquí la parte central de la misa, el canon bíblico, el canon XIV decretado por el III Concilio de Toledo<sup>24</sup> —que reglamentaba, entre otras ordenaciones, que los niños judíos podían ser separados de sus padres para ser educados en la fe cristiana— o sencillamente al credo católico, que se impuso, forzosamente, a muchos judíos hispanos con posterioridad al decreto de expulsión de los Reyes Católicos. Sin embargo, no se advierte una carga peyorativa asociada a la región que los monarcas rigieron. Las menciones de Castilla se reiteran insistentemente en la poesía escrita en el hospicio,

23 Fechado el 28 de noviembre de 1962.

24 Este congreso, celebrado en el año 589, tuvo como marco la conversión del rey visigodo Recaredo I, por lo que es visto como la más temprana unión de fe y monarquía en tierra hispana.

asociadas a la devoción, la soledad, la pobreza, la sencillez, la aridez de su paisaje.

En la misma línea que los topónimos, pero quizás en un grado mayor de concreción, están los nombres propios, que contribuyen igualmente a la referencialidad ponderativa del pasado de la que hablé antes, ya que se trata, casi en la totalidad de los casos, de personajes —históricos, ficcionales o míticos— que aluden a tiempos remotos o legendarios. La mayor parte pertenece al mundo hispánico: “Don Miguel Cervantes” (1547-1616), San Juan de la Cruz (1542-1591), al que quizá también se refiere el sintagma “Juan doctor”; “Felipe”, evidentemente, Felipe II (1527-1598); Sor Gregoria de Santa Teresa (1653-1736), monja y poeta andaluza; sor María de Ágreda (1602-1665), abadesa y escritora mística castellana que mantuvo correspondencia con el rey Felipe IV; Juan II de Castilla (1406-1454), “el Cid”, personaje épico inspirado en la figura del caballero Rodrigo Díaz de Vivar (1048?-1099), y “el Quijote”. Otros tantos provienen de la historia o la mitología romana: Favonio, Quirinus, Tutela, Numeria, “Eneas de Venus”, “Rómulo de Marte”, Lavinia, Volumnia y “Pretexta, senadora”, nombre latino este último que no parece aludir a una figura histórica concreta. Solo aparecen un par de personajes de la mitología griega y uno de la literatura árabe, dos de los cuales están escritos de modo peculiar: la “Esfinge de caminos”, “Iphigenia”, escrito como en latín o castellano antiguo, y “Sheherazad”, grafía que parece emular la pronunciación en lengua farsi. También hallamos una única figura semítica: Dimas<sup>25</sup>, tradicional-

25 También existe un Dimas griego: “Dimas (griegos).—Rey de Tracia, padre de Hécuba, mujer de Príamo” (Sechi Mestica, 2007, p. 75). Sin embargo, aunque escasamente inteligible, el poema en el que aparece ese nombre remite casi indudablemente al “buen ladrón”. Para sostener esto, nos apoyamos en la aposición explicativa de “Dimas” que aparece en el título, “monoclepto”, y en los primeros versos: “Tú robabas la muerte / de la flor en la rosa, de la flor en el sueño” (vv. 1-2, 2012, p. 43). Sobre el Dimas semítico existen dos leyendas. La primera dice que, “[c]uando José y María iban con el Niño hacia Egipto, fueron asaltados por unos ladrones. Uno de sus jefes quería matarlos inmediatamente para robar su reducido equipaje. Pero algo acerca del Niño Jesús penetró en el corazón de Dimas, que era uno de aquellos ladrones. Él impidió que se les hiciera ningún daño a Jesús y a Sus padres [...]. Y la leyenda dice que Jesús y Dimas se encontraron otra vez en el Calvario, y Dimas encontró en la cruz el perdón y la misericordia para su alma y la seguridad de la Salvación”. La segunda leyenda, una variante de la

mente asociado al “buen ladrón” bíblico. Por último, encontramos cuatro nombres cuyo referente resulta desconocido: “la niña que se llamaba Nora”, “doña Remedios de la Flor” y “sor Natividad”<sup>26</sup>, a quien se menciona en “Speculum deitatis” y la “Inés” del “Romancillo para Inés”.

Históricos o ficticios, los personajes que aparecen en la poesía escrita en el hospicio están trazados con pocos elementos que permitan reforzar las características con las que la tradición los ha registrado<sup>27</sup>. Por último, cabe señalar que existe un poema sin fecha en cuyo título se incluye el nombre de un buen amigo de Fijman, “Problema de Osvaldo Horacio Dondo”, reproducido como anexo del *Libro de la cántiga de pasión*, pero que no forma parte del conjunto.

Si los títulos que incluyen formas poéticas tradicionales, los topónimos y los nombres propios configuran una referencialidad que, aunque difusa, era hasta aquí impensada en la lírica fijmaniana, los elementos que remiten a lo pastoril son, en este sentido, más difíciles de calibrar. Aun así, es posible conjeturar que este imaginario remite, por una parte, a los siglos xv y xvi, es decir, el momento en el que el género consiguió su más alto grado de popularidad y formalización en la tradición castellana; por otra, a un tiempo legendario propio de lo pastoril.

---

anterior, “es aún mejor conocida en España, porque se encuentra en el *Libro dels Tres Reis d'Orient* [...]. Cuenta esa variante que, cuando iba huyendo de Belén a Egipto, la Sagrada Familia fue apresada por dos bandoleros; el uno era cruel, y quería matar al Niño Jesús; y el otro, compasivo, que Le salvó la vida e invitó a la Sagrada Familia a pasar la noche en su cueva. La mujer de este ‘buen ladrón’ le cuenta a María que tiene un hijito recién nacido que está leproso. María lo baña en la misma agua en la que ha bañado a Jesús, y el niño queda sano y limpio. Pasado el tiempo, en el Calvario, el hijo del ladrón alevoso muere a la izquierda de Jesús, y el del compasivo, a la derecha, y este fue el que pasó al santoral de la Iglesia Católica sencillamente como el ‘buen ladrón’, aunque diversas tradiciones lo llamaron Dimas, Dismas o Dimsas” (Barclay, 2006, p. 22). Hay que agregar aquí que “Dimas” era también el apodo del padrino de bautismo de Fijman, José Luis Antuña Gadea (1894-1968).

26 Según escribe Bajarlía, Zito Lema le refirió que esta última fue una monja francesa que, luego de haber leído el número homenaje de la revista *Talismán*, le habría escrito a Fijman, desde Sceaux, el 28 de mayo de 1969: “leo su poema *Canto del cisne*... la palabra *Desierto* me habla, usted la nombra muchas veces. Hay tanta soledad o, al menos, me parece a mí descubrir tanta soledad y silencio abismal en sus versos... tanta ¡que a pesar de la primavera de Europa, tengo frío!” (citado por Bajarlía, 1992, p. 191).

27 “Iphigenia”, que bien ha estudiado Arancet Ruda (2001, pp. 499-500), es una de las pocas excepciones en este sentido.

Ambas temporalidades, no obstante, su distinta naturaleza, connotan un pasado positivamente valorado, aunque el segundo caso sea una edad dorada sin determinaciones contextuales precisas. Como escribe Arancet Ruda (2001, pp. 253-264), si bien los títulos en los que aparece alguna denominación compositiva pastoril no son más que unos pocos, aquellos elementos asociados al género están dispersos también por otros poemas. Por ejemplo, “Escénica”<sup>28</sup>:

Ahora saltas, niña, por partes el aldea  
definiendo su nombre,  
las nueces, los almendros y las torres.  
Balaron las ovejas  
y las nubes empiezan en la fuga del agua.  
Vamos contigo del aldea á la aldea  
con pájaros y tierras.  
Una palma declinas, una torre,  
una espiga, dos bueyes,  
y los nombres que tocan paciencia de azahares,  
la lluvición, la soledad, la muerte

(Fijman, 2005, p. 270).

No creo que este imaginario pastoril pueda explicarse por los afanes utopistas de Fijman. Igualmente, según dije antes, en la poesía escrita en el hospicio, hay una consideración positiva del pasado, histórico o legendario, que se consigue a través de distintos dispositivos que conforman una referencialidad particular. A esta también contribuye un particular trabajo retórico signado por el empleo de arcaísmos, latinismos, tecnicismos y neologismos. Entre los primeros, hallamos: “las *harmónicas* nubes” (“Prospectiva”<sup>29</sup>, v. 3, 2014, s/p); “Contemplamos los bosques en la *belleza harmónica*” (“Canción de los dos hombres”<sup>30</sup>, v. 6, 2012, p. 53); “en cuyas manos son las cosas *abscondidas*” (“Versecillos de Castilla la Muerta”<sup>31</sup>, v. 2, 2005, p.212); “los limones *Asyrios*” (“Epístola rural”<sup>32</sup>, v. 2, 2005, p. 221); “aún los mediodías, *qual*

---

28 Sin fecha.

29 Fechado el 26 de noviembre de 1957.

30 Fechado el 26 de diciembre de 1957.

31 Fechado el 1 de enero de 1963.

32 Fechado el 12 de abril de 1964.

de estrellas” (“Canción para la bella sor María de Ágreda”<sup>33</sup>, v. 7, 2005, p. 236); “el que antes *habías* la misma flor” (“Con castillas de antes, con Castilla la Vieja”<sup>34</sup>, v. 3, 2005, p. 237); “Felipe escribe en tablas su voluntad católica *harmoniosa*” (“Solar de la raza”, v. 4, 2012, p.17); “*Quando* andaba Castilla” (“Romance de la nombradía”, v. 1, 2005, p. 218); “*Quando* nasca tu hijo” (“Canción de pueblo y de senado”<sup>35</sup>, v. 10, 2005, p. 223); “y las cabras *fetosas*” (“Romance de serenas cosas”, v. 2, 2019, p. 46). Además, habría que incluir aquí el título “Cántica a Sancta María” (2012, p. 26). Arancet Ruda también considera “pábulo” y “dotal” (“*Urbs antiqua fuit*”) como arcaísmos (2001, p. 482), pero estos no son definidos de tal modo por el *Diccionario de la Real Academia Española*. Se trata, más bien, como el caso del título “Écloga” y las siguientes voces, de términos desusados o poco frecuentes: “que el amor de la paz ocupa a los *querubes*” (“Prospectiva”, v. 4, 2014, p. s/p); “y tú *querub* de los *querubes*” (“Égloga”, v. 3, 2019, p. 50); “y su algo *eviterno* de celeste bondad” (“Gramática de estrellas fijas”<sup>36</sup>, v. 5, 2005, p. 231); “amándose *eviternan* la pobreza” (“Eviternando”, v. 6, 2019, p. 54); “Tú que vuelves por lágrimas el *evo* del arcángel y la rosa” (“De mística teología”<sup>37</sup>, v. 1, 2005, p. 232); “*binas* y primaveras, ser de campos, de estrellas” (“Copla trascendente, o divina relación para *tórculos* de Castilla la Vieja”, v. 8, 2005, p. 233); “*allegamos* a Castilla” (“Égloga de Castilla”<sup>38</sup>, v. 8, 2005, p. 235); “y la ciudad *infusa* de la luz y su canto” (“Solsticio de verano”<sup>39</sup>, v. 4, 2005, p. 238); “La piedra *sanguinosa* en tiempo de muralla” (“Siempre en sí”<sup>40</sup>, v. 6, 2005, p. 240); “y la *emersión* lunar en canónicos vientos” (“Loa a doña beata soledad de la pasión y muerte”<sup>41</sup>, v. 3, 2005, p. 256); “*incorporal* y vieja” (“*Donaria*”<sup>42</sup>, v. 8, 2005, p. 259); “para un sueño *odorante*” (“Romance en veinte de menor cuantía para

33 Fechado el 21 de diciembre de 1965.

34 Fechado el 25 de diciembre de 1965.

35 Fechado el 1 de junio de 1964.

36 Fechado el 14 de septiembre de 1965.

37 Fechado el 8 de diciembre de 1965.

38 Fechado en 1965.

39 Fechado el 27 de diciembre de 1965.

40 Fechado el 14 de marzo de 1966.

41 Sin fecha.

42 Sin fecha.

Nuestra Señora [...] Letanía apostrofa”<sup>43</sup>, v. 6, 2005, p. 260); “sobre el impar *concluso* de virtud y de esencia” (“*Lutecia*”<sup>44</sup>, v. 2, 2005, p. 262); “y tus botas bailaban los afanes *moceros*” (“Canción para la niña que se llamaba Nora”<sup>45</sup>, v. 10, 2012, p. 37). Nótese, al respecto, que muchos son cultismos, es decir, más cercanos al étimo latino que las palabras tradicionales. Los latinismos propiamente dichos, por su parte, aparecen siempre en los títulos: “*Janua caeli*” (‘puerta del cielo’), “*Confiteor*” (castellanización de *confiteor*, ‘yo confieso’), “*Urbs antiqua fuit*” (“Una ciudad antigua hubo”, comienzo del verso 13 del libro I de la *Eneida*), “*Speculum deitatis*” (‘espejo de Dios’), “*Donaria*” (‘altar, templo, ofrenda’), “*Aetas magna*” (‘gran edad’), “*Sapiens injure*”<sup>46</sup>. Arancet Ruda (2001, p. 454) incluye también, en este grupo, el adjetivo “*incóndita*”<sup>47</sup>, que aparece en “Écloga”.

El lenguaje arcaizante de gran parte de los poemas escritos en el hospicio demuestra, como queda dicho, un evidente afán retórico que no se advertía en los poemarios publicados y que recuerda, por momentos, a los *Versos de juventud*, aun anclados a ciertas formas modernistas. Índice de esta nueva pretensión son también los tecnicismos y neologismos de algunas composiciones. Entre los primeros, están los títulos “*Ansomnia*”<sup>48</sup> perfectísima, “*Anafonesis*”<sup>49</sup>, “*Estereognóstica*”<sup>50</sup> y “*Pneumatológica*”<sup>51</sup>, “*Psico-*

43 Sin fecha.

44 Sin fecha.

45 Sin fecha.

46 Probablemente fuera *in jure*, con lo cual la traducción sería ‘sabedores de derecho’, fórmula que aparece en la ley XIII, título IV, de la III de las VII partidas de Alfonso X.

47 ‘Sin enterrar, confuso, desordenado, irregular, tosco, sin arte’. Del latín *inconditus*, -a, -um.

48 ‘Pérdida de sentido del olfato’. Del latín científico *anosmia*, y este del griego *án-an-*, ‘an-’, *ὀσμή* *osmé*, ‘olor’, y el latín *-ia*, ‘-ia’.

49 ‘Elevación de la voz’, ‘entrenamiento para fortalecer la voz y el tono’. Del griego *ἀναφωνέσις*, de *ἀναφωνέιν*, de *ἀναφωνέω* -ῶ, ‘llamar en voz alta’.

50 “*Estereognosis*”: ‘Conocimiento de un objeto y sus cualidades únicamente a través del tacto’. Del griego *στερεός* *á ón*, ‘sólido’, y *γνώσις* *ewis h́*, ‘conocimiento’.

51 ‘Estudio del espíritu’; ‘doctrina católica del Espíritu Santo’. Del griego *πνεύμα* *atos* *tó*, ‘espíritu, soplo, hálito, viento’, y *-λογία* *-logía*, ‘-logía’.

somática<sup>52</sup>, “Pantofóbica<sup>53</sup> y “Psicomotora<sup>54</sup> y los siguientes versos: “tartamudeando cosas *dehiscentes*”<sup>55</sup> (“Alabanza de señoríos”<sup>56</sup>, v. 4, 2012, p. 31); “con los siglos *perclusos*”<sup>57</sup> (“Canción a una nieta en los cielos de Francia”<sup>58</sup>, v. 6, 2012, p. 35); “fugas *astenópicas*”<sup>59</sup> (“Tú la mujer de nubes y suspiros...”<sup>60</sup>, v. 2, 2012, p. 45). En cuanto a los neologismos —a veces más osados, a veces menos—, se hallan en el título “Canción no tmetopsíquica<sup>61</sup> de doña Remedios de la Flor en las Indias occidentales” y en algunos otros versos: “sinrazón, *indistante*, / la *simplición* harmónica beata, / *sinfigura*, beata” (“Muy beata poética beata”<sup>62</sup>, vv. 7-9, 2005, p. 210); “en la *lución* beata de los cirios” (“Versejillos de Castilla la Muerta”, v. 10, 2005, p. 212); “la *arboreidad* de sombras emanan en tu canto” (“Égloga concreta que sustenta la abstracta belleza de las cosas, para el místico doctor San Juan de la Cruz”<sup>63</sup>, v. 4, 2005, p. 219); “y el ciprés *concorpora* la más alta tristeza” (“Epístola rural”, v. 3, 2005, p. 221);

52 Que afecta a la psique o que implica o da lugar a una acción de la psique sobre el cuerpo o al contrario. De la conjunción de *psico-*, del latín *psycho-*, y este del griego *ψυχο-*, ‘alma o actividad mental’, y *-somática*, del griego *σωματικός*, ‘corporal’.

53 Pertenciente o relativo a la *pantofobia*, ‘miedo a todo’. Del griego *παντα*, ‘todo, en todo momento’, y del sufijo *-fobia*, del griego *φοβία*, ‘rechazo o aversión’.

54 Pertenciente o relativo a la *psicomotricidad*, ‘motilidad de origen psíquico, integración de las funciones motrices y psíquicas’, del latín *psycho-*, y este del griego *ψυχο-*, ‘alma o actividad mental’, y *motricidad*, del francés *motricité*, ‘capacidad de un cuerpo para moverse’.

55 ‘De pericarpio que se abre naturalmente para que salga la semilla’. Término propio de la botánica, dicho de un fruto.

56 Fechado el 18 de octubre de 1957.

57 ‘Que no tiene posibilidad de realizar movimiento alguno’. Término médico derivado del latín *præclusus*, participio pasado de *præcludo*, ‘cerrar, atrancar, taponar, obstruir, impedir’.

58 Fechado el 11 de noviembre de 1957.

59 “Astenopia”: ‘debilidad o fatiga de los ojos’. Término médico derivado del griego *ἀσθένεια* *α*s *ή*, ‘falta de vigor, debilidad, enfermedad’, y *ὤψ* *ὠπός* *ή*, ‘vista, semblante, cara’.

60 Fechado el 11 de diciembre de 1957.

61 En *Romance del vértigo perfecto*, este adjetivo aparece como *tmetopsíquica*, pero, al ver el facsímil que figura en el libro, en el que no es posible distinguir nítidamente si se trata de una *n* o de una *m*, y al no ser posible hallar el elemento compositivo *tmeto-* en castellano, latín o griego, creemos que lo correcto es *tmetopsíquica*, de la unión de *τημητός* *ή* *όν*, ‘bellamente recortado’, adjetivo verbal de *τέμνω*, y del latín tardío *psychicus*, ‘pertenciente al alma animal o natural’, y este del griego *ψυχικός* *ή* *όν*, de igual significado.

62 Fechado el 26 de noviembre de 1962.

63 Fechado el 6 de diciembre de 1963.

“Etruria *pantomima*. / Los lidos y curetas *pantomiman* la danza / de ciclos y de vientos / con *perlúcidas* noches” (“Epístola a Favonio”<sup>64</sup>, vv. 6-9, 2005, p. 222); “sobre el no ser más puro del empíreo *beado*” (“Flor de santidad”<sup>65</sup>, v. 12, 2005, p. 227); “*Lunador*, cuatro lunas / han *lunado* los cielos” (“Romance lunar”<sup>66</sup>, vv. 1-2, 2005, p. 229); “el vespertino *celestiar*” (“Siempre en sí”, v. 4, 2005, p. 240); “Tú, *citante* de sueños, *lucidante*” (“Sapiens injure”<sup>67</sup>, v. 4, 2012, p. 89); “la *lluviación*, la soledad, la muerte” (“Escénica”, v. 12, 2012, p. 270); “Éste aquí, seráfico *leyente*” (“Retrato de doctor”<sup>68</sup>, v. 1, 2005, p. 267); “*teoplasma* de arcángel” (“Metasomática”<sup>69</sup>, v. 6, 2015, p. 17); “las albas y *deuterias*” (“Eclogario”<sup>70</sup>, v. 6, 2005, p. 268); “*cománticas* de números y guerras” (“Problema de Osvaldo Horacio Dondo”, v. 10, 2019, p. 100); “la tarde viene con las cabras / *excurvadas* de nubes” (“Égloga”, v. 2, 2019, p. 50); “el amor *eternando* de belleza” (“Cántiga de bondad”, v. 8, 2019, p. 30); “la armónica paloma *eternará* la melódica ciencia” (“Cartofonía”, v. 2, 2019, p. 31). A propósito de este último poema en el que aparece “eternar”, cabe decir que su título probablemente derive analógicamente de “cartografía”, como si se tratara con “Cartofonía” del ‘arte de trazar mapas sonoros’. Otro título, “Helcópodo”, resulta más oscuro. Quizá tenga alguna relación con la “marcha helcópoda” —del griego *ἔλκω*, ‘arrastrar’, y *πούς* *ποδός* *ό*, ‘pie’— o “marcha de Todd”, afeción por la que un miembro inferior paralizado es arrastrado, sin conocimiento consciente del propio paciente, como si fuera un cuerpo extraño. Otro término poco decodificable es el del encabezado “Dimas, *monoclepto*”. Resulta evidente que el neologismo responde a la unión de las partículas *mono-*, ‘uno’, ‘único’, y *clepto-*, ‘robo’, pero no resulta fácil decir cuál sería el significado preciso de esta aposición. Por su parte, “metasomática” y “metalógica”, términos que inspiraron a los editores de *Metapoemas* para elegir el título del libro, resultan más

64 Fechado el 28 de mayo de 1964.

65 Fechado el 28 de octubre de 1964.

66 Fechado el 24 de mayo de 1965.

67 Sin fecha.

68 Sin fecha.

69 Sin fecha.

70 Sin fecha.

transparentes, ya que derivan de la unión del elemento compositivo *meta-* —‘junto a’, ‘después de’, ‘entre’, ‘con’ o ‘acerca de’— y los adjetivos *somática, ca*, ‘perteneciente o relativo al cuerpo’, y *lógico, ca*, ‘perteneciente o relativo a la lógica o al pensamiento en general’. Estos neologismos, creados, como los tecnicismos, a partir de raíces griegas o latinas apuntan también, por estas mismas, a la configuración de un lenguaje arcaizante.

## A modo de conclusión

En la poesía compuesta en el hospicio, el proyecto fijmaniano que comenzó a gestarse en los *Versos de juventud* y alcanzó su lenguaje más característico en la *mística* de los últimos dos libros, aparece transformado. Con todo, en contra de lo que usualmente se piensa, aquí se puede advertir que Fijman no abjuró de todo principio estético: su producción tardía está vertebrada por un rasgo saliente que determina una referencialidad y un trabajo retórico nuevos: la ponderación del pasado. El porqué de esta mutación es difícil (si no imposible) de identificar: la prolongada estancia de Fijman en el hospicio probablemente haya influido de algún modo en este paso del hermetismo y la concentración a una cierta dispersión o apertura, pero esta conjetura no puede más que ser eso. En cualquier caso, allende estas suposiciones, lo cierto es que, transfigurado, el proyecto fijmaniano progresó hacia nuevas formas, distintas del modo *místico*, pero tan marginales como él: la difusa referencialidad de la poesía escrita en el hospicio y el lenguaje arcaizante que la acompaña siguen alejados de las estéticas imperantes en el período que va de los años cuarenta a fines de los sesenta. Y es que, como dice Reynaldo Jiménez en un texto sobre *Romance del vértigo perfecto*, “... la poesía de Fijman, la antes publicada como obra completa y la que ahora se nos descubre, en toda su incompletud (y la nuestra), [...] ha sido en todo momento una rareza” (2012, p. 63).

## Referencias

- Acta Policial. Comunicación de la Internación (mayo de 1969). *Talismán*, 1(1), 9.
- Arancet Ruda, M. A. (2001). *Jacobo Fijman. Una poética de las huellas*. Buenos Aires: Corregidor.
- Arancet Ruda, M. A. (2014). Viel, así en el cielo como en el canon: un lugar en el corpus de la poesía argentina. *Letras*, (69-70), 9-34.
- Baehr, R. (1973). *Manual de versificación española*. Madrid: Gredos.
- Bajarlía, J. J. (1992). *Fijman, poeta entre dos vidas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Barclay, W. (2006). *Comentario al Nuevo Testamento*. Viladecavalls: Editorial Clie.
- Cárcano, E. (2011). Hacia la Nada Absoluta: la muerte y la noche como simbólicas cardinales de la expresión mística de la poesía de Jacobo Fijman en el período 1931-1970. *Gamma*, XXII (48), 122-142.
- Cárcano, E. (2017). “*Con los ojos en la noche*”: la poesía “mística” de Jacobo Fijman en los márgenes. Buenos Aires: Universidad del Salvador. Tesis doctoral inédita.
- Certeau, M. de (2006). *La fábula mística. Siglos xvi-xvii*. Madrid: Siruela.
- Chevalier, J. (1986). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Fijman, J. (1926). *Molino rojo*. Buenos Aires: Talleres Gráficos El Inca.
- Fijman, J. (1929). *Hecho de estampas*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor.
- Fijman, J. (1931). *Estrella de la mañana*. Buenos Aires: Número Editorial.
- Fijman, J. (2005). *Obras (1923-69). 1: Poemas*. Florida, Buenos Aires: Araucaria.
- Fijman, J. (2012). *Romance del vértigo perfecto*. Buenos Aires: Descierto.
- Fijman, J. (2014). *Ocho poemas manuscritos*. Madrid: Del Centro Editores.
- Fijman, J. (2015). *Metapoemas*. Buenos Aires: Ediciones Kalos.
- Fijman, J. (2019). *Libro de la cántiga de pasión*. Buenos Aires: Editorial Duino.
- Jiménez, R. (2012). Vértigo perfecto en oficio de trazar, la poesía de Jacobo Fijman. *Agulha. Revista de cultura*, (3), 61-68.

Jitrik, N. (1998). Canónica, regulatoria y transgresiva. En Cella, S. (comp).. *Dominios de la literatura. Acerca del canon* (pp. 19-41). Buenos Aires: Losada.

Rivas, L. H. (2012). *Diccionario de símbolos y figuras de la Biblia*. Buenos Aires: Amico.

Sechi Mestica, G. (2007). *Diccionario Akal de Mitología Universal*. Madrid: Akal.

Toker, E. (2002). Jacobo Fijman. *Hispanamérica. Revista de Literatura*, (93), 49-64.

Zonana, V. G. (2008). La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis. *Signo & Seña*, (19), 33-66.

## De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?

From Academic Literacy to Academic Writing: Theories and Methods in Dispute?

Da alfabetização acadêmica à literacia acadêmica: teorias e métodos em disputa?

Alfonso Vargas Franco\* Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8853-7731>



### Para citar este artículo

Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.  
doi: 10.17227/folios.51-8429

Artículo recibido  
19•09•2018  
Artículo aprobado  
25•06•2019

\* Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Profesor del Departamento de Lingüística y Filología. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univers, Universidad Pedagógica Nacionalidad del Valle, Cali, Colombia.  
**Correo electrónico:** alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

## Resumen

Este artículo de reflexión se propone indagar en las teorías y métodos de dos enfoques representativos en torno a la escritura académica en la universidad colombiana: *Alfabetización Académica* y *Academic Literacies (Nuevos Estudios de Escritura Académica)*, cuyas fronteras a veces no resultan tan claras ni transparentes, a pesar de sus profundas diferencias epistemológicas. El primero de estos, enraizado en los movimientos anglosajones de la escritura a través del currículo y la escritura en las disciplinas, está respaldado por un fuerte componente cognitivo; y el segundo, inspirado en los *Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)*, la teoría crítica, el análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica, así como en las epistemologías postcoloniales y decoloniales, tiene una marcada inspiración en los enfoques sociales y culturales y críticos sobre la cultura escrita. En la primera parte del texto se presentan los presupuestos epistemológicos de estos dos enfoques, y en la segunda parte se analizan sus implicaciones para la alfabetización académica en la educación superior. Finalmente, se enfatiza que, a pesar de sus profundas diferencias pueden establecerse sinergias entre estos.

### Palabras clave

alfabetización académica; literacidades académicas; nuevos estudios de literacidad; epistemología; composición escrita académica

## Abstract

This reflection article intends to examine the theories and methods of two representative approaches to academic writing at Colombian universities. These are the movements known as Academic Literacy and the New Studies of Academic Writing, whose borders are sometimes not so clear or transparent, despite their deep epistemological differences. By reviewing their main theories and methods, it is evidenced the way academic writing conceives the paradigms of Academic Literacy and the New Studies of Academic Writing. The former, deeply rooted in the Anglo-Saxon movements of writing through the curriculum and writing in the disciplines, is supported by a strong cognitive component, and the latter, inspired by the New Literacy Studies (NEL), the critical theory, critical analysis of discourse and critical pedagogy, as well as postcolonial and decolonial epistemologies, has a strong inspiration in social and cultural and critical approaches of written culture. In the first part of the text, the epistemological assumptions of these two approaches are presented, and in the second part their implications for academic literacy in higher education are analyzed. Finally, it is emphasized that, despite their profound differences, synergies can be established between them.

### Keywords

academic literacy; new studies of academic writing; new literacy studies; epistemology; academic written composition

## Resumo

Este artigo de reflexão pretende investigar as teorias e os métodos de duas abordagens representativas em torno da escrita acadêmica na universidade colombiana: *Alfabetização acadêmica* e *Academic Literacies (Novos estudos de escrita acadêmica)*, cujas fronteiras às vezes não são tão claras ou transparentes, apesar de suas profundas diferenças epistemológicas. O primeiro deles, profundamente enraizado nos movimentos da escrita anglo-saxônica por meio do currículo e da escrita em disciplinas, é apoiado por um forte componente cognitivo; e a segunda, inspirada nos *Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)*, teoria crítica, análise crítica do discurso e pedagogia crítica, bem como epistemologias pós-coloniais e decoloniais, tem forte inspiração em abordagens sociais, culturais e críticas Sobre a cultura escrita. Na primeira parte do texto, são apresentadas as premissas epistemológicas dessas duas abordagens, e na segunda parte são analisadas suas implicações para a alfabetização acadêmica no ensino superior. Por fim, enfatiza-se que, apesar de suas profundas diferenças, podem ser estabelecidas sinergias entre eles.

### Palavras-chave

alfabetização acadêmica; alfabetização acadêmica; novos estudos de alfabetização; epistemologia; composição escrita acadêmica

## Introducción

El trabajo que se presenta tiene como propósito exponer una revisión inicial de las principales teorías y métodos de los campos de la *Alfabetización Académica* (AA) y el de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA) para analizar cómo conciben la escritura académica en la educación superior. A pesar de la abundante y diversa producción sobre los procesos de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana no suelen delimitarse con claridad las diferencias entre estos enfoques, con lo cual sus fronteras se tornan muchas veces invisibles y podrían producir opacidad en la delimitación de los objetos, así como confusión terminológica y epistemológica.

De acuerdo con Bourdieu (2003, p. 63), el concepto de campo “pone el acento sobre las estructuras que orientan las prácticas científicas”. El campo científico al igual que otros (cultural, educativo, literario o médico) contiene unas fuerzas en constante lucha que busca mantener o transformar su estructura. Por otra parte, el campo científico produce sus formas de comunicación particulares, tales como la discusión, el diálogo crítico, etc., que tienden a favorecer la acumulación y el control del saber. El campo científico tiene como propósito específico el monopolio de la autoridad científica, la cual puede ser definida como un poder social o un monopolio de la actividad científica, que se atribuye a un agente determinado. Esta puede ser definida también como la capacidad de hablar e intervenir legítimamente. En otras palabras, hablar de manera autorizada y legítima sobre la ciencia (Bourdieu, 2000).

Consideramos que, con base en la noción de campo de Bourdieu, así como en los conceptos de principios de control y delimitación del discurso de Foucault (2002), se puede describir y analizar cómo se ha construido y legitimado el discurso del campo de las AA. La revisión documental de investigaciones, publicaciones, redes de lectura y escritura académicas, muestra la rapidez de crecimiento del campo de la AA desde las últimas décadas del siglo xx y la primera década del siglo XXI. No obstante,

también da cuenta de la irrupción de un nuevo enfoque sobre la literacidad académica -en el cual ha venido trabajando el autor de este artículo- y que pone en discusión algunos de los presupuestos fundamentales de las AA en la educación superior. Se trata de las *Academic Literacies*, adaptado como *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA).

El constructo teórico *campo* también tiene un fuerte impacto sobre el escenario educativo, concebido como un espacio de actividad relacional y multidimensional en la universidad (Kramsch, 2008). Resulta útil para definir las líneas del campo que aglutina las políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en el currículo, como es el caso de la AA y los NEEA, el trabajo de los grupos de investigación, los profesores y los estudiantes, los administradores de los procesos académicos, en tanto que agentes que ocupan posiciones de acuerdo con el capital que poseen y el cual se incrusta dentro de un campo más amplio de poder de las instituciones que reproducen los valores de aquellos individuos que poseen el capital más económico, cultural y simbólico en una sociedad determinada (Kramsch, 2008; Bourdieu, 2003; Bourdieu, 2008).

En efecto, la noción de *campo* de Bourdieu, tanto como los procedimientos de control y delimitación del discurso de Foucault resultan útiles para evidenciar la tensión que produce la emergencia de un nuevo paradigma sobre la escritura académica en la educación superior como es el de los NEEA, el cual reta precisamente algunos de los presupuestos básicos de la lectura y la escritura en la educación superior, en los cuales se funda el paradigma de la AA. Entre estos últimos se destaca la preocupación por incorporar a lo largo del currículo la lectura y la escritura académicas, el diseño de políticas institucionales de lectura y escritura, así como la conformación de diferentes redes y asociaciones internacionales alrededor de la escritura a través del currículum, la escritura en las disciplinas y la apropiación de los géneros discursivos en estas, en tanto que condición indispensable para participar en la cultura académica.

Sin duda, estos avances son significativos porque situar el problema de la lectura y la escritura como uno de los ejes de la formación profesional constituye un avance importante en la educación superior. Sin embargo, para los investigadores de los NEEA no se pueden dejar de lado las implicaciones sociales y culturales que derivan de la discusión de aspectos relacionados con la masificación del acceso a la universidad y el ingreso de estudiantes que provienen de sectores no tradicionales a esta. La educación superior estuvo reservada hasta hace sólo unas décadas a los estudiantes de las élites y cuyo capital lingüístico y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001) no difería de manera profunda de la lengua universitaria, lo cual les brindó una serie de ventajas en el proceso de apropiación del discurso académico. Con todo, es necesario reconocer que los investigadores de las AA en los orígenes de su campo se preocuparon por el creciente acceso a la educación superior de estudiantes de sectores no tradicionales y han venido avanzando en una incorporación de la dimensión social de la alfabetización académica, destacando que el desarrollo de nuevas identidades y sus roles como escritores constituyen el mayor desafío para los estudiantes en su transición a la universidad (Russell y Foster, 2010). También sus más recientes eventos y redes académicas abordan el tema de la inclusión en la educación superior. No obstante, la escritura del estudiante no constituye un objeto sobre el cual profundicen, como si ocurre con los NEEA.

Por esta razón, consideramos importante destacar que los estudiantes de clases populares poseen un capital lingüístico y cultural que presenta un grado de distancia mucho mayor que el de los alumnos de las clases medias y de las élites en relación con la lengua universitaria, y su grado de selección, en términos de Bourdieu y Passeron (2001), es muy fuerte a la hora de acceder al discurso educativo. En otras palabras, existen una serie de desventajas ligadas con la desigual distribución del capital lingüístico y cultural, sobre todo para los estudiantes de las clases trabajadoras y de grupos minoritarios como los campesinos, indígenas y afrodescendientes.

Para los NEEA todos estos asuntos deben ponerse en discusión por cuanto pueden revelar concepciones y prácticas dominantes sobre la escritura académica, al presentarlas como actividades centradas en la lógica y la racionalidad de Occidente, cuya epistemología se presenta en forma neutral, incrustadas, por decirlo así, en un “discurso de transparencia”, sin profundizar en sus dispositivos ideológicos (Turner, 1999).

Maldonado (2017), apoyándose precisamente en la perspectiva arqueológica de Foucault, argumenta que los discursos de la ciencia están controlados por los mismos discursos de las disciplinas y que los miembros de estas comunidades disciplinarias establecen con ellas pactos de fidelidad para ser reconocidos como miembros de pleno derecho.

### **Pregunta que guía el artículo**

La pregunta que nos proponemos ayudar a dilucidar tiene una doble vertiente: por un lado, establecer los principios de control del discurso que puedan ayudar a identificar cómo se construye el proceso de delimitación de los campos de la *Alfabetización Académica* y el de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica*. Luego, esclarecer cuál de los dos y por qué razones ocupa hasta el momento una posición más influyente en el campo de la investigación y enseñanza de la escritura académica en la universidad colombiana. Por el otro lado, analizar si es posible hablar de una articulación entre el paradigma de la AA y el paradigma de NEEA o si por el contrario, a pesar de que se viene reconociendo por parte de los investigadores de las AA la importancia de la dimensión social, y por parte de los investigadores de los NEEA el valor de lo cognitivo, ambos campos presentan epistemologías incompatibles. Además, plantear algunas hipótesis sobre cuáles serían las posibles implicaciones, en términos de la enseñanza de la escritura académica, en el hecho de colocar el acento sobre uno de los dos paradigmas.

## Terminología

El concepto de *literacidades académicas* (*academic literacies*) puede generar algún tipo de confusión a nivel terminológico y epistemológico, y presentar un solapamiento conceptual con la noción de *alfabetización académica*, que es mucho más sociocognitiva que sociocultural y crítica. La traducción de *Academic Literacies* sería alfabetizaciones académicas, con lo cual se desactivaría precisamente el carácter crítico de este paradigma sobre la escritura académica en la universidad (Bachelard, 1979; Althusser, 1985), con respecto a los presupuestos de las AA. Recordemos que para Bachelard (1979) la historia del progreso científico se plantea en términos de discontinuidades y “rupturas epistemológicas”. En definitiva, el desarrollo de la ciencia avanza a través de una serie de rupturas necesarias hasta la liberación de las concepciones científicas anteriores (Yousfi, 2012).

Por lo anterior, a nuestro juicio el constructo de las *Academic Literacies*, requeriría también una adecuación al contexto hispanohablante, razón por la cual proponemos en este artículo la denominación *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA), como ya lo hicimos en trabajos previos (Vargas, 2016; Vargas, 2018) para diferenciarlo de los enfoques sociocognitivos que subyacen en el modelo de la Alfabetización Académica.

Por otra parte, el término *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA) es una definición más apropiada en español para un nuevo paradigma que viene luchando por lograr una mayor visibilización. Parte de definir perspectivas propias para concebir lo escrito y la investigación sobre la lectura y la escritura académicas en la educación superior. Se basa en la etnografía, la investigación cualitativa y los enfoques socioculturales y críticos sobre lo letrado. Se enfrenta a un paradigma que en el mundo hispanohablante tiene mayor reconocimiento y ha venido ocupando una posición dominante en la investigación sobre la escritura en la universidad, como es el *la alfabetización académica* (AA).

## El método

Se hará un trabajo de revisión, a partir de la lectura arqueológica con base en el trabajo de Foucault y Bourdieu y algunos documentos de carácter programático de los paradigmas de la AA y los NEEA, con el propósito de evidenciar los principales constructos teóricos de estos campos de investigación sobre la escritura en la educación superior. Si bien, los estudios de documentos no incluyen la categoría de “documentos programáticos” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006), consideramos útil este constructo para referirnos a aquellos textos que cumplen una función cohesionadora dentro de una disciplina por cuanto fijan derroteros, establecen los referentes teóricos e investigativos, y sobre todo influyen sobre las concepciones y prácticas de los sujetos que pertenecen a una determinada comunidad académica. En el caso de la investigación sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, esta ha sido influenciada, principalmente en las dos últimas décadas en Colombia por el enfoque de la AA.

El corpus está conformado por cuatro artículos: *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles* (2003) y *Alfabetización académica. Diez años después* (2013) para el paradigma de la AA. Los textos referidos a los NEEA son los capítulos *¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior* (2009) y *La escritura académica y la agencia de los sujetos* (2011). Hemos elegido estos artículos porque no solo poseen un carácter programático, sino también porque en ellos se exponen los referentes epistemológicos e investigativos que ayudan a explicar las líneas maestras en la constitución de los respectivos campos.

Es importante aclarar que no se hará un análisis de contenido. Es decir, no procederemos a realizar algún tipo de codificación de los discursos en unidades, sino que rastreamos la concepción sobre escritura académica y sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación

superior, estableciendo un contrapunto entre los enfoques más cognitivos de la AA y los enfoques socioculturales y críticos de los NEEA; evidenciando los puntos de diálogo y los puntos de tensión entre estos dos paradigmas.

El artículo de Maldonado (2017), “Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana” (pp. 68-82) constituye un texto provocador que estimula el debate sobre la constitución de los campos de la AA y los NEEA en Colombia, razón por la cual consideramos que sus planteamientos son un referente para la discusión. No obstante, creemos que existen algunos aspectos de su texto que requieren ser precisados y explorados en profundidad, en especial desde la mirada arqueológica que propone en su artículo.

En primer lugar, existe cierta opacidad en relación con la constitución del campo de los NEEA; no obstante, Maldonado reconoce la tensión que se produce en el campo de la AA y de los enfoques fundamentados en el conductismo. También cuestiona la visión normativa de la gramática a la hora de enseñar la escritura con la irrupción, en Colombia, de las teorías y métodos de las ciencias del lenguaje como el estructuralismo, la semiótica, el análisis crítico del discurso y la pragmática. Estas contribuyeron a desestabilizar “el régimen de enseñanza” en las facultades de Comunicación y Ciencias del Lenguaje, pero su trabajo requiere avanzar más en las cuestiones epistemológicas que subyacen en la constitución del campo de los NEEA, las cuales iremos dilucidando a lo largo del artículo.

Por ejemplo, es importante establecer en qué concepción de lenguaje, cultura y enseñanza se apoyan tanto la AA como los NEEA para establecer una determinada legitimidad del discurso académico en la educación superior que favorece a los estudiantes que provienen de las clases medias y de las élites y, en contraste, desfavorece a los estudiantes que proceden de grupos minoritarios, cuyo proceso de socialización a través del lenguaje está muy alejado de la lengua universitaria.

Consideramos también que es necesario matizar el principio de la atribución a un autor que hace

Maldonado (2017) en torno al papel que ha jugado Cassany en la constitución del campo de la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Si bien Cassany es un autor muy reconocido en el campo de la investigación en enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia y América Hispana, y más recientemente en la digitalización de la cultura escrita contemporánea, su influencia, en comparación con Paula Carlino es menor en el campo de la AA en la educación superior. La influencia de Carlino es mucho mayor en profesores e investigadores que se ocupan de la cultura escrita en otros niveles de la escolaridad (Básica y Media), y en otras disciplinas como el análisis del discurso, la literacidad digital y la enseñanza de lenguas, áreas en las cuales el impacto de los trabajos de Carlino es prácticamente inédito.

En lo que estamos de acuerdo plenamente con Maldonado es en el reconocimiento que hace del papel que jugó Cassany en el ingreso del discurso sobre la literacidad o el enfoque sociocultural y crítico sobre la cultura escrita a Colombia (Cassany, 2006). Sin embargo, la adscripción al movimiento de las New Literacy Studies (NLS) o Nuevos Estudios de Cultura Escrita, por parte de Cassany (2006), ha tenido menor impacto en la investigación sobre la lectura y la escritura académicas en la educación superior.

En el orden del discurso científico la atribución a un autor es considerada una prueba de su veracidad (Foucault, 2002). De acuerdo con Maldonado (2017), para demostrar esta tesis de Foucault es importante observar, de manera especial, a Paula Carlino para explicar la gran influencia que ha tenido esta autora en la fundación del campo de la AA en las facultades de Educación, así como en las redes y grupos de investigación más paradigmáticos del país.

Para citar un caso, desde el año 2007 Carlino fue invitada permanente en los Congresos de la Red para la Lectura y la Escritura en la Educación Superior (REDLEES) y se erigió como autoridad científica en la que se han apoyado principalmente los docentes e investigadores del campo de la AA en Colombia y en muchos países de Latinoamérica. No obstante, del 15 al 18 de febrero de 2017, se llevó a

cabo la Conferencia Mundial de Investigación en Lectura y Escritura, *Writing Research Across Borders*, en la Universidad Javeriana en Bogotá, en la que participaron investigadoras internacionales como Theresa Lillis, Guadalupe López Bonilla y Virginia Zavala, quienes se inscriben en el paradigma de las NEEA; lo cual evidencia algún grado de interés en producir sinergias entre investigadores de la AA y de los NEEA alrededor del tema de la inclusión en la educación superior.

Es importante destacar también que en este evento se creó la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). También en el 2017 se constituyó *Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina* (ILEES), un portal para la creación de redes de docencia e investigación sobre la lectura y la escritura en educación superior en América Latina. En abril del 2018 se crea la *Asociación de Escritura a través del Currículo* (*Association for the Writing across the Curriculum*), con un equipo de trabajo internacional, pero con centro en los Estados Unidos. Con lo cual se confirma no solo el carácter cada más potente e internacional que tienen las redes académicas alrededor de la AA, sino también, como lo hemos expuesto ya, el papel dominante de esta perspectiva en relación con la investigación y la enseñanza de la literacidad académica en Colombia y Latinoamérica.

### **La crítica a los cursos generales de composición escrita y los WAC/WID**

El campo de las AA se inscribe en los desarrollos de los movimientos anglosajones de la *escritura a través del currículo* (*Writing Across the Curriculum*) y la *escritura en las disciplinas* (*Writing in the Disciplines*), cuya fundamentación se encuentra en la psicología cognitiva, en el desarrollo de habilidades y en la concepción de la escritura como proceso, a partir de los estudios de Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987), los cuales se estructuraron como una alternativa a los cursos generales de composición (*General Writing Skills Instruction*, GWSI)

que imperaban a finales del siglo XIX en el sistema de educación norteamericano.

En otras palabras, el objetivo de los cursos generales de composición era ambiguo porque implicaba enseñar el uso de una herramienta (la escritura) dentro de un sistema de actividad no específico, desconociendo que esta puede ser enseñada en un diverso número de sistemas de actividad y ser transformada en cualquier número de géneros discursivos dentro de las comunidades de discurso académicas. Un sistema de actividad (*activity system*) es un constructo de la psicología sociocultural (Vygostky, 1979 y Leontiev, 1981) para explicar que el aprendizaje es una actividad situada en el contexto del trabajo y mediada por prácticas específicas que desarrollan los sujetos para apropiarse de los conocimientos acumulados por el género humano (Russell, 1995; Lorenzatti, 2009).

En consecuencia, la solución ofrecida para la enseñanza sistemática de la escritura en la educación superior era inadecuada y adquiriría un carácter remedial. Además, la escritura era tratada como una habilidad generalizable, independientemente del contenido de las disciplinas. Este tipo de cursos se centraron en el desarrollo de habilidades mecánicas como la corrección gramatical, ortografía, y la transcripción del discurso oral en texto escrito (Russell, 1994; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Russell, 2002; Foster y Russell, 2010).

Por lo tanto, se propusieron como alternativa los cursos con contenido disciplinar específico (*Writing with specific content*), los cuales hacen parte del conocimiento de los géneros y actividades discursivas de las disciplinas en la educación superior (Russell, 1995). A partir del concepto de género discursivo de Bajtín (2005), Russell argumenta que cada texto es un género y, además, hace parte de un sistema de actividad. Así, enseñar a escribir es enseñar a escribir los géneros de un determinado sistema de actividad escrito.

Esta exposición de los orígenes del movimiento de *Writing in the Disciplines* se conecta también con el movimiento *Writing across the Curriculum* (WAC),

el cual puede situarse en la década de 1970 y cuyos comienzos, como destacan Bazerman y Russell (1994), pueden situarse con el trabajo fundacional de Janet Emig “Writing as a Mode of Learning” (1994).

En definitiva, el movimiento WAC se apoya en el presupuesto de que escribir es una poderosa manera o un poderoso instrumento para dar sentido a la experiencia y construir significado.

### **Las líneas programáticas del campo de las AA**

En uno de los artículos fundacionales del paradigma de la AA en América Latina, Carlino (2003) se propuso discutir los presupuestos que respaldaban la metodología del taller de lectura y escritura para los estudiantes que ingresaban a la educación superior, así como reseñar una serie de investigaciones en universidades anglosajonas (canadienses y norteamericanas), y en la educación superior australiana, para explicar que las dificultades de lectura y escritura que presentan los estudiantes en la universidad no se solucionaban con cursos cuya finalidad era de carácter “remedial”. En este texto, Carlino construye uno de los cimientos más importantes de su programa didáctico: el examen del potencial epistémico de la escritura, que a su juicio en este momento histórico era desaprovechado como una herramienta para desarrollar la capacidad de escribir para aprender. Por lo tanto, era menester realizar cambios institucionales y curriculares para incorporar la escritura académica en las diferentes carreras. En este documento se define uno de los más importantes constructos de la AA y se lo inscribe en un momento histórico. Se trata del concepto de *alfabetización académica*:

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...). Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud

de haberse apropiado de sus bases de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones de discurso. En la bibliografía suelen aparecer otros términos sinónimos: alfabetización terciaria o alfabetización superior. (Carlino, 2003, p. 410).

Además de destacar el potencial epistémico de la escritura se discute otra creencia dominante: “Esta suposición de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones” (p. ~~espacio~~411). Al contrario, Carlino hace énfasis en que “las exigencias discursivas en la universidad son indisolubles de cada campo de estudios” (p. 411), y que estas se aprenden en el contexto de las tareas de consulta y producción de textos propios de cada disciplina. En el caso del potencial epistémico de la escritura la clave de este reside, a juicio de la autora, en lograr poner en relación el conocimiento sobre el tema con el conocimiento de las “coordenadas situacionales” que influyen en la composición (destinatario y propósito de la escritura). La escritura no es solo un medio de registro o comunicación, sino que deviene en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio conocimiento. Carlino se apoya en Flower (1979); Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980), para apuntalar esta declaración a favor del potencial epistémico de la escritura y de la importancia de desarrollar un mayor grado de conciencia por parte del escritor sobre la situación retórica del texto.

Es de anotar que esta noción aparece de nuevo en forma casi literal en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2005, p. 14), lo cual evidencia la fuerza que tienen este constructo en el desarrollo del campo de las AA. Se trata de un concepto central en la disciplina.

En su artículo “Alfabetización académica diez años después”, Carlino (2013) hace un balance de las AA y aborda aspectos relacionados con las preguntas actuales, sobre las herramientas conceptuales y las implicaciones pedagógicas de las mismas y proponiendo una mirada renovada sobre este campo.

En términos generales, su mirada sobre estas cuestiones no difiere de los referentes teóricos y metodológicos que había expuesto en su artículo programático de 2003 (p. 358):

En nuestro entorno, las publicaciones enfocaban la enseñanza de la interpretación y producción de textos a través de cursos o talleres específicos, pero no trataban acerca de qué podían hacer los docentes de las disciplinas para ayudar a que sus alumnos leyeran y escribieran en las diversas materias para las cuales leer y escribir eran un medio y no un fin en sí mismo.

A diferencia de su artículo del 2003, en *Alfabetización académica diez años después* (2013) presenta una experiencia didáctica en la cual “ensayó y sistematizó una serie de actividades de enseñanza de las prácticas de estudio que sus alumnos debían realizar para participar en la asignatura a su cargo” (p. 358).

Esta experiencia la llevó a explorar las maneras en las que se organizaba la enseñanza *de y con* la escritura en otros países del mundo. En una doble vertiente esto significaba, por un lado, indagar en experiencias sobre cómo enseñar la lectura y la escritura, y por el otro, cómo enseñar disciplinas como la psicología, las relaciones de trabajo, geología, etc., con el apoyo de la lectura y la escritura.

De nuevo el eje geoestratégico de la búsqueda de bibliografía sobre la escritura en la universidad se centró en el mundo anglosajón, especialmente en Estados Unidos, Canadá y Australia, tomando como foco las políticas institucionales que se ocupaban en el proceso de escritura de textos en las disciplinas. Como consecuencia de este enfoque, Carlino destaca la actividad conjunta entre profesores de las disciplinas y los especialistas en lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza. A partir de esta revisión documental la autora reconoce haber construido “el concepto de alfabetización académica” (2013, p. 359).

Dentro de las iniciativas pedagógicas que examina Carlino se encuentran los talleres de lectura y escritura a los cuales reconoce algunas ventajas, entre las cuales puede mencionarse que hacen visible la necesidad de que la universidad siga ocupándose

de la lectura y la escritura. Permiten, además, convertir en objeto de indagación prácticas cuya episteme puede tornarse difusa u opaca, y al ser dictado por especialistas contribuyen a comprender aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos, los cuales son difíciles de estudiar por profesores que no cuentan con este tipo de estudios especializados.

Los talleres de lectura y escritura también contribuyen a desarrollar la “conciencia retórica” de los estudiantes porque son un espacio para leer, comentar y reescribir borradores. Sin embargo, Carlino propone discutir algunos de sus presupuestos:

- Para los campos disciplinares diferentes, el lector puede sentirse extraviado y solo obtendrá estrategias generales.
- Los talleres no preparan para leer y escribir en cualquier disciplina.
- Una competencia general, “abstracta”, no podrá ser aplicada luego al resto de las asignaturas.
- Los profesores que cuentan con formación en áreas de las ciencias sociales como psicología, análisis del discurso, en educación e incluso en escritura, difícilmente podrían enseñar a leer en disciplinas de las ciencias naturales como biología o física.

No obstante todas estas críticas, Carlino argumenta que estos profesores con formación en campos relacionados con el lenguaje y el análisis del discurso sí podrían trabajar, de manera colaborativa, con especialistas de otras disciplinas como biología, química, historia, etc., con el fin de contribuir en su formación como biólogos-lectores, químicos-escritores, etc.

En definitiva, con base en los presupuestos de los movimientos *Escribir a través del currículum* y *Escribir en las disciplinas* concluye que para aprender a leer y escribir en las disciplinas no es necesario incorporar técnicas ni prácticas de análisis del discurso, sino “involucrarse en un proceso de enculturación, lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social *mientras* se participa en ella” (Carlino, 2003, p. 361).

Compartimos con Carlino que un trabajo colaborativo entre los docentes que cuentan con formación especializada en la escritura y en disciplinas de las ciencias del lenguaje puede devenir en una relación fructífera y más eficaz a la hora de enseñar a leer y escribir textos académicos. Sin embargo, negar el aporte del análisis del discurso para la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académicas es, sin duda, una conclusión controversial.

### **El paradigma de los Nuevos Estudios de Escritura Académica (NEEA)**

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* retan la aproximación psicológica dominante sobre la cultura escrita. Esta visión tradicional concibe la lectura y la escritura como procesos “mentales” o “cognitivos” y define lo letrado como estados y procesos mentales. Al contrario, como sostiene Gee (2015), los *Nuevos Estudios de Literacidad* o Nuevos Estudios de Cultura Escrita, (en adelante NECE), argumentan que la cultura escrita es un fenómeno fundamentalmente sociocultural, más que un fenómeno mental. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen un logro centrado en prácticas sociales y culturales. En consecuencia, para estudiar este fenómeno debe hacerse desde una multiplicidad de contextos y prácticas, no solo como un asunto cognitivo, sino también social, cultural, histórico e institucional. Como afirma Zavala en uno de sus artículos programáticos *¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior* (Zavala, 2009) existe la creencia de que los estudiantes en la universidad ingresan a la educación superior ya preparados para responder a las exigencias de la literacidad académica. Sin embargo, con el acceso cada vez más creciente de estudiantes de orígenes campesinos e indígenas, y para el contexto colombiano de estas mismas etnias y además de afrodescendientes, no hay una garantía de que los estudiantes que provienen de estas etnias, así como de los sectores obreros estén formados para enfrentar las exigencias de la literacidad académica que se les pondrán a ellos en estas instituciones.

El sustento teórico de los NEEA son *Los nuevos estudios de cultura escrita (The New Literacy Studies)* (Gee, 2000. En Barton, D.; Hamilton, M. y Ivanic, R. 2000). Estos estudios hacen referencia a un conjunto de trabajos que pueden situarse en la década de 1980, los cuales provienen de una variedad de disciplinas como la lingüística, la historia, la antropología, la retórica y los estudios sobre la composición, la psicología cultural, la educación y otras áreas (Gee, 2015), y se inscriben dentro de dos cambios profundos en relación con el estudio de lo letrado. El primero se refiere al giro social en el estudio del lenguaje y de la cultura escrita y el segundo alude a la aplicación del giro lingüístico en las ciencias sociales (Bloome y Green, 2015). Por esta razón, los NECE plantean que las prácticas letradas son situadas, y además que todos los usos del lenguaje escrito están localizados en tiempos y lugares particulares. Así mismo, la cultura escrita es asumida en esta perspectiva como una práctica social situada. Una de las consecuencias del enfoque de la cultura escrita como práctica social es que la lectura y la escritura se estudian en relación con instituciones sociales y relaciones de poder que las sostienen y legitiman. La educación en general, y la universidad en particular, constituyen tipos de institución en donde se producen prácticas específicas con el discurso escrito, mediadas por relaciones de poder. En efecto, es importante señalar que la alfabetización académica es una práctica dominante, pero es solo una entre diversos tipos de alfabetización (electrónicas, vernáculos, familiares, escolares, etc.) que desarrollan los individuos en diferentes comunidades.

Dentro de los NECE se ha conformado un cuerpo de investigaciones y agrupado un número pequeño pero significativo de investigadores alrededor de la literacidad académica en la educación superior. A la hora de estudiar las prácticas letradas académicas, los investigadores que trabajan en este nuevo paradigma coinciden en que es falso asumir la lectura y la escritura académicas como neutrales y transparentes, las cuales se emplean para aprender un mensaje epistemológicamente transparente, como sostiene Zavala (2009), en uno de los artículos fundacionales de los NEEA en Latinoamérica.

## Implicaciones epistemológicas y desafíos didácticos

El paradigma de NEEA rechaza que la escritura académica sea considerada como una práctica neutral, individual y descontextualizada. Este enfoque sobre el estudio de los procesos de escritura permite iluminar aspectos desconocidos del mismo y poner en discusión presupuestos que se daban por sentado. Esto incluye asumir el proceso de aprendizaje como una práctica social más que como un acto individual y dar voz tanto a los tutores como a los estudiantes, considerando sus puntos de vista personales y sociales sobre la escritura académica.

En consecuencia, estos postulados retan las aproximaciones dominantes a la lectura y la escritura académicas centradas en las habilidades para situarlas como asuntos culturales y epistemológicos. Lo anterior plantea la necesidad de revisar la educación superior y defender que las prácticas de escritura no deberían ser vistas solo en términos de habilidades y de eficiencia, sino de epistemología -que cuenta como conocimiento y quién tiene la autoridad sobre él, de identidad-¿qué relación existe entre las formas de escritura y la constitución de la identidad y la agencia y de poder? y ¿cómo las posturas ideológicas y los argumentos son presentados como neutrales y son determinados a través de los requerimientos de la escritura y la retroalimentación que estructura la actividad académica en la educación superior? (Jones, Turner y Street, 1999).

Zavala (2011) sostiene, en otro artículo programático de los NEEA “La escritura académica y la agencia de los sujetos”, que la noción de agencia debería ocupar un lugar central en la literacidad académica. A diferencia de las perspectivas más cognitivas que la definen como el deseo libremente ejercido por individuos autónomos, debería concebirse como “la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (Zavala, 2011, p. 67). Sin embargo, desde la teoría de la práctica, en la que la agencia y su estructura se apoyan mutuamente (Bourdieu, 1977), las personas

no son totalmente libres para elegir, pero en algunas situaciones pueden desarrollar acciones que les permiten transgredir las estructuras sociales que las coaccionan.

Una de las direcciones más importantes que han tomado los estudios etnográficos sobre la cultura escrita contemporánea son las prácticas letradas en la universidad. El enfoque de los NEEA define la escritura del estudiante del mismo modo que la lectura y la escritura: son prácticas sociales que varían con el contexto, la cultura y el género (Vargas, 2015; Vargas, 2016). Así, las prácticas letradas de las disciplinas académicas son vistas como una variedad de prácticas inscritas en diferentes comunidades, que ponen en discusión el modelo o discurso dominante del “déficit”.

Más que participar en los debates sobre la “buena” o la “mala” escritura del estudiante, la etnografía examina la escritura en contextos académicos, tales como los cursos universitarios de composición y bajo presupuestos de epistemología. En este sentido, Zavala (2011) y Turner (2003) argumentan que a pesar de que la literacidad académica exista desde hace mucho tiempo se ha ocultado en un discurso de transparencia porque se ha asumido que es el medio por excelencia para la formulación, comprensión y transmisión del conocimiento académico de la manera más precisa.

Por otro lado, el hecho de que asocie el discurso académico con la racionalidad y la lógica pueden tener efectos adversos sobre aquellos estudiantes que tienen algún tipo de dificultad con la apropiación de las convenciones de la literacidad académica (Turner, 1999). El discurso académico es raramente discutido y su imbricación con conceptos tales como la lógica y la racionalidad son prácticamente indiscutibles en la tradición intelectual de Occidente.

El uso del estilo impersonal en lugar de la primera persona o de las nominalizaciones en lugar de los verbos de acción constituyen, a juicio de Zavala (2011), solo un par de ejemplos de cómo las convenciones de la escritura académica no son precisamente naturales o neutrales. Para la Alfabetización Académica resulta relevante la apropiación de

la naturaleza social de la escritura académica, y por esta razón sus más recientes publicaciones y manifiestos abogan por el reconocimiento de los aspectos sociales y culturales que rodean la redacción académica.

## Conclusiones

Si bien estas perspectivas en la última década parecieran entrar en disputa por su reconocimiento como los enfoques más influyentes en la investigación y enseñanza de la escritura en la educación superior en Colombia, lo cierto es que los presupuestos socioculturales y críticos de los NEEA en la educación superior tienen menor visibilidad frente al enfoque dominante de la AA.

Existen varias razones para comprender este papel más influyente que detenta el paradigma de la AA. En primer lugar, este se encuentra afirmado por más de un siglo de diferencia en cuanto a la formulación de una tradición en enseñanza de la composición escrita en el sistema de educación superior anglosajón y, por lo menos, por unas tres o cuatro décadas de investigación y enseñanza sobre la escritura académica en la universidad norteamericana, a diferencia de los NEEA, cuyos desarrollos se apoyan en los nuevos estudios de cultura escrita de la década de 1980 y se enfocan en una epistemología diferente, que centra su mirada en la discusión de los factores sociales, culturales e ideológicos que subyacen en la literacidad académica en la tradición occidental.

En segundo lugar, no existen redes ni centros de investigaciones, publicaciones o grandes eventos académicos que reúnan a quienes vienen trabajando en el paradigma de los NEEA, con lo cual sus investigaciones podrían resultar menos reconocidas que las de los investigadores que trabajan en la AA, quienes cuentan, además, con un fuerte apoyo institucional, con el que han contribuido a posicionar la lectura y la escritura dentro de las políticas institucionales en muchas universidades, a pesar de los desarrollos desiguales en la educación superior pública y privada, para mencionar el caso de Colombia. Con todo, se evidencian en forma reciente sinergias en las redes, en las asociaciones de lectura y escritura

y en los mismos eventos académicos en los investigadores de las AA y los NEEA alrededor del tema de la inclusión en lectura y escritura académicas.

En tercer lugar, el trabajo en redes académicas ha resultado muy exitoso en el enfoque de la AA, mientras que la NECE aún no se ha constituido como campo a través de estas redes académicas en nuestro país. No existen en este enfoque iniciativas como los centros de escritura con sus dinámicas de tutoría de estudiantes, en las cuales se forman a los estudiantes que tienen un mayor dominio o cuentan con un mayor grado de apropiación de las reglas de la escritura académica para que brinden algún tipo de andamiaje a sus compañeros menos expertos, a través de la revisión de los borradores de los textos que les exigen en las diversas disciplinas, entre otras prácticas de apoyo a la redacción académica.

A pesar de que la AA ha avanzado en el reconocimiento de los aspectos sociales de la literacidad académica, estos no se abordan de manera profunda, como puede verse en los textos programáticos de Carlino. La AA da por sentado que la articulación entre los profesores de las disciplinas y de las áreas discursivas relacionadas con la enseñanza de la composición escrita académica en las diferentes materias constituirían la mejor vía de entrada o de acompañamiento de los estudiantes para acceder a las comunidades discursivas en la educación superior. No obstante, no se ocupan de los diversos problemas que experimentan aquellos estudiantes que provienen de clases sociales trabajadoras o de etnias indígenas y afrodescendientes con los discursos académicos, por cuanto que su capital lingüístico y cultural difiere, en muchos casos, del que la universidad exige para obtener el éxito académico.

Los NEEA discuten profundamente que las prácticas de literacidad académica sean vistas como homogéneas, a pesar de reconocer el debate sobre la eficacia de los cursos generales de composición y que la escritura solo tiene razón en los marcos de actividad propios de las disciplinas. En otras palabras, la AA no propone una mirada más reflexiva, diversa y crítica sobre los diferentes modos de apropiación de las convenciones de la escritura académica y

de las comunidades disciplinares por parte de la gran diversidad de alumnos que hoy acceden a la educación superior, especialmente los estudiantes afrodescendientes, indígenas y los que provienen de los sectores obreros.

En este sentido, los NEEA ponen el énfasis en la escritura del estudiante, especialmente de aquellos que provienen de sectores no tradicionales en la educación superior y se ocupa, a través de la investigación etnográfica, de su identidad y agencia, un asunto que deberíamos considerar un objeto relevante quienes enseñamos la lectura y la escritura académicas.

Por esta razón, consideramos que se requiere incorporar estas dimensiones sociales, culturales y políticas que rodean la escritura en la educación superior y centrar el objeto en la escritura del estudiante.

Asuntos como identidad y agencia en la escritura del estudiante no ocupan un lugar central en la AA, mientras que para los NEEA constituyen la piedra angular de su aparato conceptual e investigativo. Situar el énfasis de la investigación en la etnografía de las prácticas de lectura y escritura académicas de los estudiantes supone un punto de vista diferente a la AA, que se ocupa preferencialmente de la escritura en las disciplinas y de las políticas institucionales que pretenden lograr que se lea y escriba dentro de marcos de actividades específicas, los cuales solo proveen las diversas asignaturas en la universidad.

También temas como la inclusión educativa, la baja tasa de graduación, la deserción y el fracaso se tornan opacos en los textos fundacionales de la AA. Creemos que los NEEA resultan más eficaces para responder a estas preguntas. Se dejan interpelar mejor a la hora de reflexionar sobre estos asuntos centrales de la educación superior del siglo XXI.

Finalmente, podemos afirmar que una vez examinadas algunas de las implicaciones epistemológicas y desafíos didácticos que supone para la enseñanza de la escritura académica en la universidad poner el acento en uno de estos dos movimientos, consideramos hoy que es posible pensar menos en una articulación programática o didáctica de los mismos, pero mucho más en el comienzo de un diálogo más permanente entre los investigadores de

ambos campos que conduzca a encontrar algunos puntos de acuerdo. La investigación etnográfica sobre la escritura del estudiante podría ser una alternativa de confluencia en materia de investigación y enseñanza entre los dos paradigmas sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior.

## Referencias

- Althusser, L. (1985). *La revolución teórica de Marx* (Trad. M. Harnecker). México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico* (8ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge.
- Bazerman, Ch. y Russell, D.R. (1994). Preface. Writing Across the Curriculum as a Challenge to Rhetoric and Composition. En Ch. Bazerman y D.R. Russell (ed.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. xi-xvi). Anaheim, California: Hermagoras Press.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C. y Scardamalia, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bloome, D. y Green, J. (2015). The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy. En J. Rowsell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). London/New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencias de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Emig, J. (1994). Writing as a Mode of Learning. En Ch. Bazerman y D. Russell (eds.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. 89-96). California: Hermagoras Press.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, September, 19-37.
- Foster, D. y Russell, D. (2010). *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education*. New Jersey: Routledge.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). London/New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). London/New York: Routledge.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En, Gregg, L.W. y Steinberg, E.R. (ed.) *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill [Cuarta edición].
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999). Introduction. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Edited by). *Students Writing in the university* (pp. xv-xxiv). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kramsch, C. (2008). Pierre Bourdieu. A biographical memoir. En Albright, J. y Luke, A. (eds.). *Pierre Bourdieu and Literacy Education* (pp. 33-49). New York/London.
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lorenzatti, M. del C. (2009). ¿Qué me impide a mí no saber y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. En J. Kalman y B.V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 171-185). Diálogos con América Latina. México: CREFAL, Siglo XXI.
- Maldonado, M.A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82.
- Russell, D. (1994). American Origins of the Writing-Across-the-Curriculum. En Ch. Bazerman y D. Russell (Edited by). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. 3-22). California: Hermagoras Press.
- Russell, D.R. (1995). Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En, J. Petraglia (Ed.). *Reconceiving Writing. Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Russell, D.R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale and Edwardsville: Southern.
- Russell, D. y Foster, D. (2010). Introduction. Rearticulating Articulation. En D. Foster y D. Russell. *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education* (pp. 1-47). New Jersey: Routledge.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En, D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33 (2), 148-156.
- Turner, J. (2003). Academic Literacies in post-colonial times: Hegemonic norms and transcultural possibilities. *Language and Intercultural Communication*, 3(3), 187-197.
- Turner, J. (1999). Academic Literacy and the Discourse of Transparency. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.). *Students Writing in the university* (pp. 149-160). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vargas, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Fondo Editorial Instituto Metropolitano de Medellín.

- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129.
- Vargas, A. (2018). Nuevos Estudios de Cultura Escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 57(3), en prensa.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Yousfi, L. (2012). L'épistémologie de Bachelard: entre ruptures et discontuité. *Sciences Humaines*, 242, 32.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?" Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B.V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: CREFAL, Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*. Fundación Comillas. *El Español escrito en contextos contemporáneos. Monográfico 1*, 52-66.



# Representación del significado léxico de tarea escolar: la visión de los estudiantes\*

**Representation of the Lexical Meaning of Homework: the Students' Vision**

**Representação do significado léxico da dever escolar: a visão dos alunos**

**Jaime Ruiz Vega\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6116-8876>

**Álvaro William Santiago Galvis\*<sup>3</sup>** Orcid: <https://orcid.org/000-0002-2137-0137>

**Myriam Cecilia Castillo Perilla\*<sup>4</sup>** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3452-5003>



## Para citar este artículo

Ruiz, J. y Santiago, W. y Castillo, M. (2020). Representación del significado léxico de tarea escolar: la visión de los estudiantes. *Folios*, 51, 79-97. doi:10.17227/folios.51-8644

\* Los planteamientos que se exponen a lo largo de este documento surgen de la ejecución del proyecto de investigación *Concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre la entidad léxica tarea escolar* (DLE-427-16), financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Asimismo, complementan los datos presentados en el artículo *La tarea escolar: representaciones lingüísticas de los estudiantes* (Ruiz, Santiago y Castillo, 2018).

\*\* Q.E.P.D. Doctor en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Nantes, Francia. Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje, Universidad Pedagógica Nacional y Comunicación, GIPELEC.

**Correo electrónico:** [jruiz@pedagogica.edu.co](mailto:jruiz@pedagogica.edu.co)

\*<sup>3</sup> Magister en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia. Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC.

**Correo electrónico:** [asantiago@pedagogica.edu.co](mailto:asantiago@pedagogica.edu.co)

\*<sup>4</sup> Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia. Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC.

**Correo electrónico:** [mcastillo@pedagogica.edu.co](mailto:mcastillo@pedagogica.edu.co)

Artículo recibido  
01•11•2018  
Artículo aprobado  
25•07•2019

## Resumen

Este artículo presenta otra parte de los resultados del proyecto de investigación *Concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre la entidad léxica tarea escolar* (DLE-427-16), sustentado en los planteamientos de la Semántica de los Posibles Argumentativos (SPA); orientación teórica que centra su interés en el estudio del significado léxico y su relación con los valores, así como con las representaciones, individuales y sociales, que las formas léxicas vehiculan. Esto se sustenta en el planteamiento de que los hablantes de una lengua, en el uso discursivo, ofrecen una axiologización discursiva del mundo que se hace evidente en el nivel léxico. Para efectos de establecer dicha axiologización se recurre, metodológicamente, al análisis de corpus léxicos obtenidos a partir de la aplicación de cuestionarios que permiten tener una muestra de la producción discursiva de los hablantes, en este caso, estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá. En este texto se ofrece el análisis de los datos obtenidos, fundamentalmente en lo que respecta a los encadenamientos argumentativos derivados del significado léxico, así como de los discursos de los estudiantes que reclaman la continuidad de las tareas como una actividad escolar necesaria y útil; de esta forma, el texto ofrece las razones que la población en cuestión esgrimió para que la tarea escolar se mantenga como parte del proceso de formación de los individuos.

### Palabras clave

tarea escolar; representación mental; léxico; estereotipo; semántica

## Abstract

This article presents another part of the results of the research project *Concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre la entidad léxica tarea escolar* (DLE -427-16), based on the approaches of the Semantics of the Argumentative Possibilities (SPA); theoretical orientation that centers its interest in the study of the lexical meaning and its relation with the values, as well as with the representations, individual and social, that the lexical forms carry. This is based on the approach that speakers of a language, in discursive use, offer a discursive axiologization of the world that is evident at the lexical level. For the purpose of establishing this axiologization, is used, methodologically, the analysis of a lexical corpus obtained from the application of questionnaires that allow us to have a sample of the discursive production of speakers, in this case, secondary and middle school students in Bogotá. This text offers the analysis of the data obtained, mainly with regard to the argumentative chains derived from the lexical meaning, as well as the discourses of the students who demand the continuity of the homework as a necessary and useful school activity. In this way, the text offers the reasons that the population in question put forward so that the homework is maintained as part of the process of educating individuals.

### Keywords

homework; mental representation; lexicon; stereotype; semantics

## Resumo

Este artigo apresenta outra parte dos resultados do projeto de pesquisa *Concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre la entidad léxica tarea escolar* (DLE -427-16), com base nas abordagens da Semântica das Possibilidades Argumentativas (SPA); orientação teórica que centraliza seu interesse no estudo do significado léxico e sua relação com os valores, bem como com as representações individuais e sociais que as formas lexicais carregam. Isso se baseia na abordagem que os falantes de uma língua, em uso discursivo, oferecem uma axiologização discursiva do mundo que é evidente no nível léxico. Com o objetivo de estabelecer essa axiologização, a análise do corpus lexical obtido a partir da aplicação de questionários que permitem ter uma amostra da produção discursiva dos falantes é utilizada metodologicamente, neste caso, alunos do ensino médio e do ensino médio em Bogotá. Este texto oferece a análise dos dados obtidos, principalmente no que diz respeito às cadeias argumentativas derivadas do significado léxico, bem como os discursos dos alunos que demandam a continuidade das tarefas como atividade escolar necessária e útil. Dessa forma, o texto apresenta as razões apresentadas pela população em questão, para que os deveres escolares sejam mantidos como parte do processo de formação de indivíduos.

### Palavras-chave

dever de casa; representação mental; léxico; estereótipo; semântica

## Presentación

En la misma línea del proyecto desarrollado con docentes del distrito capital,<sup>1</sup> se indagó entre los otros actores fundamentales del proceso educativo, esto es, los estudiantes, con el objeto de determinar lo que discursivamente han construido a partir de las prácticas escolares, en particular, y de las acciones sociales, en general, en lo que respecta al tema de las tareas escolares. Solamente el estudio juicioso de las representaciones y de los valores portados por los discursos de estos sujetos puede arrojar elementos para comprender y enriquecer la problemática y, de esta manera, tomar decisiones en torno a esta actividad escolar sobre bases sólidas. Así, este proyecto tuvo como finalidad la identificación y el análisis de las concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre la entidad léxica tarea escolar; trabajo que se llevó a cabo bajo las orientaciones conceptuales y metodológicas de la Semántica de los Posibles Argumentativos (SPA).

## Consideraciones teóricas<sup>2</sup>

### El significado léxico

La SPA, como teoría semántica que busca dar cuenta de la inscripción de lo axiológico en el significado de las palabras, plantea que el significado de una forma léxica está configurado por cuatro estratos o niveles: el núcleo, los estereotipos, los posibles argumentativos y los despliegues argumentativos.

El núcleo “corresponde a los rasgos de categorización semántica descritos por Putnam (1975) como el elemento estable del significado léxico. La SPA considera estos rasgos como propiedades esenciales” (Ruiz, Castillo y Santiago, 2016, p.155). Los

1 Proyecto *La movilización discursiva de valores sociales asociados a la entidad léxica tarea escolar en la educación básica y media en Bogotá*, DLE-361-13, tuvo como objetivo *analizar los valores sociales que de la entidad léxica tarea escolar tienen los docentes de lengua de los ciclos 1 a 5 de la ciudad de Bogotá* (cfr. Castillo, Ruiz y Santiago, 2014; Ruiz, Castillo y Santiago, 2015; Ruiz, Castillo y Santiago, 2016).

2 Para tener un acercamiento más detallado a los planteamientos teóricos de la SPA, se puede revisar el trabajo de Castillo, Santiago y Ruiz, 2014.

estereotipos se asumen como “un conjunto abierto de elementos del núcleo con otras representaciones y que constituyen bloques de argumentación interna” (Galatanu, 2009, p. 395). Los posibles argumentativos se originan en las relaciones que se establecen entre la entidad léxica y alguno de los estereotipos, de tal suerte que se constituyen en asociaciones virtuales, de argumentación externa, que “se organizan en dos haces orientados respectivamente hacia uno o el otro de los polos axiológicos (positivo y negativo)” (Galatanu, 2005, p. 57), lo cual hace que dicha relación esté de acuerdo o no con la orientación axiológica del estereotipo.

Los despliegues argumentativos, por su parte, corresponden a manifestaciones de orden discursivo, por lo cual se constituyen en la actualización o realización discursiva de los posibles argumentativos, esto es, “son las secuencias argumentativas realizadas por las ocurrencias discursivas” (Galatanu, 2009, p. 935). Este nivel se manifiesta en la acción discursiva, en la que se hacen evidentes los posibles argumentativos y, a partir de éstos, es viable establecer la relación del sentido de las ocurrencias discursivas con el significado de la unidad léxica y, con base en ello, establecer la conformidad o no de dicho sentido con el protocolo semántico del significado de la unidad léxica en cuestión.

### La axiologización

De acuerdo con lo planteado, la SPA sostiene que en el uso de las formas léxicas, i. e., en la acción discursiva, el individuo ofrece una representación de su forma de ver y concebir la realidad factual, natural o sociocultural. Al respecto, Dervin afirma que “el análisis del discurso no se enfoca en saber si tal o cual enunciado es verídico, sino que se interesa ante todo en las representaciones que están presentes en el discurso” (2009, p. 170).

Según lo anterior, el discurso, en general, y las formas léxicas, en particular, llevan implícitos unos valores, de ahí que, desde la perspectiva de la SPA, el análisis del discurso supone el estudio de los valores y, en consecuencia, se deben asumir los conceptos de *modalización* y de *valor modal*, de tal forma que “en

el campo de la semántica, el modelo de la SPA busca mostrar que las entidades léxicas pueden tener uno o varios valores modales entre los elementos de sus estereotipos o incluso de sus núcleos” (Ruiz, Castillo y Santiago, 2016, p. 156).

Como se ha expuesto (cfr. Castillo, Santiago y Ruiz, 2014 y Ruiz, Castillo y Santiago, 2016, Ruiz, Santiago y Castillo, 2018), uno de los conceptos fundamentales para la SPA, desde la óptica de Galatanu (2000, 2002, 2003a, 2003b, 2007) corresponde al de valor modal, con el cual se hace referencia a la actitud del sujeto hablante con respecto a su enunciación o acción discursiva. Estas actitudes se agrupan en cuatro zonas semánticas modales: zona modal ontológica, zona modal de juicio de verdad, zona modal axiológica y zona modal de los valores finalizantes.

### Consideraciones metodológicas

Con base en el protocolo que establece la SPA, el trabajo implicó la recolección, codificación, sistematización y análisis de las ocurrencias referidas a la entidad léxica tarea escolar. Para obtener dicho corpus se recurrió al cuestionario como instrumento para la recolección de la información. Este instrumento se diseñó para poder identificar y dar cuenta de los elementos del núcleo de la entidad léxica referida, los estereotipos y la orientación axiológica presente en las respuestas de los informantes. Para ello, el cuestionario se dividió en estos cuatro apartados: 1) pregunta abierta asociativa, para establecer los estereotipos; 2) pregunta cerrada excluyente, formulada para identificar la preferencia de los estudiantes en una propuesta de relaciones de los posibles argumentativos, esto gracias a la valoración que los informantes debían adelantar de una serie de encadenamientos argumentativos; 3) pregunta abierta en la que se solicitaba una definición de tarea escolar; y 4) pregunta abierta a través de la cual se requería una reacción con respecto a una situación hipotética, esto para tener un contraste de las representaciones y de los valores que los estudiantes movilizan en sus discursos (cfr. Ruiz, Santiago y Castillo, 2018).

En lo que respecta a la población, el trabajo se adelantó con un total de 712 estudiantes de educación básica y media, pertenecientes a instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Bogotá, distribuidos así:

**Tabla 1.** Distribución de la población

Ciclo	Grados	N.º Estudiantes
3	Sexto	120
	Séptimo	127
4	Octavo	121
	Noveno	119
5	Décimo	89
	Undécimo	136

### Discusión de los resultados

En este apartado se exponen el análisis y discusión de los datos que se obtuvieron de las respuestas que los estudiantes ofrecieron con respecto a las preguntas dos y cuatro del cuestionario. Como se planteó, en la segunda pregunta se le ofreció a la población una serie de siete encadenamientos argumentativos, con el fin de que determinara y estableciera si dichas relaciones eran posibles o no. En la cuarta pregunta, entre tanto, se les presentó una situación hipotética para que tomaran partido frente a ésta y sustentaran su decisión. De manera específica, en la segunda pregunta, al juzgar las cadenas argumentativas como posibles o imposibles, la población objeto de estudio revela las representaciones que tiene de los aspectos y las relaciones contemplados en cada una de ellas. Por lo tanto, la elección propuesta posible/imposible permite determinar sus razonamientos y su concepción del mundo –de la tarea para el caso de esta investigación– que se estructura en sus experiencias vitales, escolares, en la influencia de discursos diversos. Por su parte, la cuarta pregunta, favorece –como discurso motivado– la movilización de representaciones y de valores portados por éstas en torno a la tarea escolar. Las diversas justificaciones de la población interpelada contienen elementos del núcleo construido y reconstruido, así como de los estereotipos lexicográficos y de aquellos

propuestos por tal población. De esta forma, en estas respuestas activan, refuerzan, neutralizan, debilitan e incluso invierten los valores sociales complejos que antes habían movilizado. Ello permite comparar y consolidar los primeros hallazgos (preguntas 1 y 3), por una parte, y confortar los análisis realizados (cf. Ruiz, Santiago y Castillo, 2018).

### Encadenamientos argumentativos

A partir del estudio del núcleo y de los estereotipos identificados en la construcción del significado léxico de tarea, a partir del discurso lexicográfico, se eligieron algunas entidades léxicas para elaborar cadenas argumentativas, cuyos elementos de enlace son los articuladores virtuales entonces (en adelante PLT) (conector normativo) y sin embargo (en adelante SE) (conector transgresivo) (cfr. Ruiz, Castillo y Santiago, 2016); esto con el fin de determinar las representaciones que los estudiantes tienen de tarea y la valoración que de esta actividad educativa reflejan en sus elecciones.

#### *Tarea entonces felicidad entonces recompensa*

El 67,79 % de estudiantes que acogieron esta posibilidad de encadenamiento introduce nuevas representaciones en el significado de tarea,<sup>3</sup> lo cual no se encuentra acorde con el protocolo semántico construido a partir del discurso lexicográfico, en la medida en que ni en el núcleo de esta entidad léxica ni entre sus estereotipos se encuentran términos similares a felicidad o a recompensa (cfr. Ruiz, Santiago y, Castillo 2014). Se puede establecer, entonces, que estos componentes del significado no aparecen en el núcleo del significado lexicográfico, sino que se forjan

3 A partir de los diccionarios consultados (discurso lexicográfico, DRAE, DUE, Larousse, Educar, Norma) se estableció el núcleo de tarea escolar, así (Castillo, Santiago y Ruiz, 2014):

*Tarea (escolar) N: Sustantivo f.*

*Obra y trabajo obligatorios PLT Dificultad plT Esfuerzo se Tiempo limitado PLT Resultado*

Por otra parte, las respuestas que los estudiantes expusieron frente a la tercera pregunta del cuestionario permitieron reconstruir el significado léxico de la unidad lingüística *tarea escolar*, específicamente el núcleo, como sigue (Ruiz, Santiago y Castillo, 2018, p. 108):

*Tarea (escolar) N: sustantivo f.*

*Trabajo y actividad obligatorios en casa PLT Entender y aprender tema PLT Nota.*

en el discurso de los informantes. Estas palabras probablemente se acuñan en las representaciones gracias a la influencia del discurso docente, de las interacciones escolares, de las acciones de los docentes y de los mismos padres de familia y/o acudientes. Así, las respuestas de los informantes permiten establecer que tienden a encontrar en la tarea que el profesor asigna un fin último de orientación pragmática: la nota (cfr. Ruiz, Santiago y Castillo, 2017), que es en cierto modo la equivalencia de recompensa que, a su vez, generaría felicidad.

#### *Tarea entonces problema sin embargo mejoramiento*

Un 83,88 % de la población eligió esta cadena argumentativa como posible, lo que permite considerar que este subconjunto de estudiantes moviliza algunas entidades léxicas del significado de tarea, que las refuerza en sus representaciones al elegir este encadenamiento como posible. En este orden de ideas, los términos de esta cadena están de acuerdo con el protocolo semántico resultante del estudio lexicográfico y retoman un elemento de los estereotipos:<sup>4</sup> problema. Este elemento se aproxima a dificultad, presente en el tercer bloque de significado del núcleo lexicográfico. De esta manera, el término problema retoma y precisa la idea presente en la forma léxica dificultad. Se trata de una reducción de las posibilidades contenidas en dificultad a especificidades ligadas a problema. El primer término supone un rango más amplio de representaciones, mientras que el segundo apunta a aspectos concretos del salón de clase, lo cual se justifica por las prácticas en las que los estudiantes están inmersos cotidianamente.

4 En la consulta de los diccionarios bases para la identificación de estereotipos de la unidad lingüística tarea escolar se estableció el siguiente conjunto de estereotipos: ejercicio (mental o físico), deber, ocupación, hacer en casa, lectura, escritura, proyecto, problema, práctica, construcción, conjunto de actividades, secuencia, estructuración, oportunidad... (Ruiz, Santiago y Castillo, 2018, p. 108). De otro lado, al responder a la primera pregunta del cuestionario, los estudiantes activaron un conjunto amplio de estereotipos que se exponen a continuación: colegio, profesor, trabajo, actividad, obligación, casa, cuaderno, esfero, lápices, borrador, colores, libro, internet, diccionario, responsabilidad, deberes, esfuerzo, leer, consultar, investigar, estudiar, escribir, dibujar, aprender, pereza, tiempo, nota... (Ruiz, Santiago y Castillo, p. 108).

Se presenta, además de lo expuesto, otra posibilidad en relación con el término problema, que toma forma en la relación tarea PLT problema. Probablemente, el estudiante encuentra en la tarea un impase, entonces una dificultad que genera algo adverso, que se opone a sus deseos o al uso de su tiempo libre. En este caso también se da cuenta de una conformidad con el protocolo semántico de tarea.

Lo anterior se completa con la presencia de una relación transgresiva que articula el término mejoramiento a la primera parte de la argumentación: *la tarea genera problemas, contiene problemas pero lleva a / permite / contribuye a mejoramientos*. Entonces, a pesar de lo adversa que puede resultar, de las dificultades que provoca, el estudiante considera que la tarea supone un mejoramiento.

#### **Tarea entonces obligación entonces recompensa**

Dos terceras partes de la población están a favor de esta cadena, con lo cual se valida la existencia de estas representaciones como conformes al protocolo semántico de tarea. Lo anterior significa que la ausencia, en el núcleo lexicográfico, del término recompensa no se presenta como una inconformidad sino como la introducción de una nueva asociación. Como ya se advirtió, esta entidad léxica traduce el término resultado –del núcleo lexicográfico– y se precisa en la palabra nota, en el núcleo reconstruido de las respuestas de los estudiantes.

Lo expuesto revela la idea de que la tarea se presenta como una obligación que produce una recompensa. Entonces, el grupo de estudiantes asume estos términos mediante relaciones normativas (por lo tanto) que establecen asociaciones de causa-efecto. La tarea se impone, por alguien, con miras a obtener una recompensa, que se traduce habitualmente en una buena nota, superar una mala nota o aprobar el año.

Los hábitos docentes, los discursos en la escuela y las estrategias a las que generalmente se recurre en el mundo educativo para lograr que las tareas se hagan han permeado el discurso, las creencias y las prácticas de los estudiantes. Esto contribuye, a mediano y a largo plazo, a formar ciudadanos con una

visión utilitarista de la educación y a una búsqueda de recompensas por cada acción realizada o función asumida. Por estas razones, los estudiantes acogen este encadenamiento argumentativo como posible.

#### **Tarea entonces dificultad entonces ayuda de los padres**

Fundada sobre dos relaciones normativas, esta cadena introduce un nuevo elemento en el significado de tarea: ayuda de los padres. Se trata de una asociación no conforme al protocolo semántico de tarea. Ni en el núcleo lexicográfico ni en los estereotipos identificados en los diccionarios se encontró término alguno que remitiera a las formas padres o a (su) ayuda. En consecuencia, al estar de acuerdo con este encadenamiento, los estudiantes legitiman esta relación normativa que se establece entre la tarea que supone una dificultad, cuya superación requiere la ayuda de un tercero: los padres, especialmente.

El primer término de esta cadena argumentativa, dificultad, está adecuado al protocolo semántico de tarea, pues aparece en el núcleo lexicográfico. Con el acuerdo de un 66,57 % de estudiantes, se ratifica la concepción de dificultad, como inherente a la tarea en el medio escolar. Sin embargo, esta entidad léxica no se moviliza en los bloques de significado del núcleo reconstruido a partir de las respuestas en los cuestionarios ni en los estereotipos de esta población de estudio.

La inclusión de los padres y de su ayuda en la concepción de la tarea, y de la aceptación de esta idea por parte de los estudiantes, devela las prácticas frecuentes en el sistema educativo en el que se llevó a cabo la indagación. Según esto, los profesores asignan a los estudiantes una serie de actividades, de trabajos, de ejercicios en cuyo desarrollo se espera o se obliga la participación de otros sujetos para que los asistan. Así, no resulta extraordinario escuchar frecuentemente de padres y de estudiantes quejas sobre el exceso en la asignación de tareas, en numerosas ocasiones desproporcionadas y sin sentido.

### **Tarea entonces desmotivación sin embargo trabajo personal**

El 53,13 %, aunque levemente superior al porcentaje de estudiantes que se mostró en desacuerdo con esta propuesta de encadenamiento argumentativo (46,87 %), pone de manifiesto una ausencia de decisión significativa, sobre la validez o no del encadenamiento propuesto. Esta similitud en las cantidades de respuestas posible-imposible se comprende si se precisa que se introdujo una entidad léxica que no se encuentra ajustada al protocolo semántico de la expresión tarea. El término desmotivación no tiene soporte alguno en el núcleo lexicográfico ni en el mismo núcleo reconstruido sobre la base de las definiciones de los estudiantes. Tan sólo unos pocos estudiantes, en los estereotipos, relacionaron la tarea con entidades lingüísticas próximas a la desmotivación (esto se evidencia a través, por ejemplo, del uso de la forma coloquial *mamera* que tiene en este contexto el significado de aburrimiento, cansancio, fastidio).

Se podría esperar, pese a esta nueva asociación, un alto porcentaje de desacuerdos o de acuerdos, esto es, un mayor número de posible o de imposible, pero de ninguna manera esta suerte de equilibrio. Por lo tanto, esta cercanía en las consideraciones de los estudiantes pone de manifiesto justamente una ambigüedad en la tarea, en la medida en que ésta remite, según las respuestas, a un trabajo, mayoritariamente personal, es decir, del estudiante. Entonces se puede establecer que es la relación transgresiva desmotivación SE trabajo personal la que determina este equilibrio, que sí induce en las prácticas a la desmotivación por parte los estudiantes, producto de la obligación de desarrollar la actividad impuesta.

Lo anterior lleva a sugerir que la relación normativa tarea PLT trabajo personal estaría en completa conformidad con el significado lexicográfico y sería una manera de actualizar la representación reconstruida a partir de las definiciones de los informantes. Pero lo que se refleja en las respuestas similares de los estudiantes (posible 53,13 % e imposible 46,87 %) es la transgresión tarea PLT desmotivación.

De este modo, la tarea genera un malestar, una reacción negativa que contiene una axiologización en la zona modal hedónico-afectiva. En consecuencia, esta secuencia argumentativa, aunque dividida entre lo posible y lo imposible, subraya lo que resiente un número importante de estudiantes frente a las actividades asignadas en las instituciones educativas.

### **Tarea entonces esfuerzo sin embargo aprendizaje**

A diferencia de las reacciones similares encontradas en la cadena argumentativa anterior, el 93,27 % de los estudiantes consideraron como posible la relación propuesta, según la cual la tarea supone o exige un esfuerzo, pero se logra un aprendizaje. La aceptación de este encadenamiento revela unas asociaciones no conformes con el protocolo semántico de tarea. Esta no conformidad se establece más por la existencia de la relación transgresiva SE (sin embargo) que por los términos empleados. La entidad aprendizaje se ajusta al protocolo semántico en cuanto haría parte del resultado obtenido en la tarea. También lo es la palabra esfuerzo que se consolida, con los valores que activa, en la aceptación de esta cadena argumentativa.

Si bien la realización de una tarea demanda un esfuerzo a quien la ejecuta, el aprendizaje alcanzado gracias a las acciones implementadas y a las dificultades superadas es también un efecto o, en función del compromiso y de la voluntad del sujeto, la consecución de un objetivo. En consecuencia, el encadenamiento que da cuenta de esta asociación, según el significado lexicográfico, es tarea entonces esfuerzo entonces aprendizaje, en el que se marca claramente la relación normativa que actualiza una relación causa-efecto-fin. Lo anterior se explica por el hecho de que la tarea consiste en una actividad, en un trabajo y, como tales, actividad y trabajo exigen un esfuerzo para su realización y, en general, esta ejecución tiene un resultado que corresponde, en el ámbito escolar, a un aprendizaje.

Se puede observar en la secuencia tarea PLT esfuerzo PLT aprendizaje, acorde con el protocolo semántico, una orientación diferente a la que eligen los estudiantes, es decir, tarea PLT esfuerzo SE

aprendizaje en la que se obtiene un resultado que no necesariamente es esperado, en el que no prevalece la voluntad del sujeto que realiza el trabajo asignado.

En conclusión, el que la mayoría de estudiantes acoja la posibilidad de esta argumentación, que no está acorde con el protocolo semántico de tarea, permite establecer que, en las prácticas escolares, en las actividades académicas en las que debe participar el estudiante, al menos en el contexto estudiado, se asume la tarea como un esfuerzo pero que no necesariamente conlleva un aprendizaje. Esto corresponde a una acción realizada por obligación en la cual se requiere el “empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia” y el “empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades” (DRAE). Pese a ese ánimo por asegurar y a ese brío para vencer las dificultades, la mirada no se orienta hacia el aprendizaje. Este último se obtendría sin proponérselo, pues la voluntad está ocupada en franquear aquello que se ha convertido en obstáculo: la actividad asignada que da forma a la tarea.

#### ***Tarea entonces indisciplina entonces exigencia entonces nota***

Con similares características a lo observado en las reacciones frente al quinto encadenamiento argumentativo, las relaciones propuestas en esta cadena reflejan porcentajes muy cercanos y ello a pesar de un ligero predominio de quienes aceptan la posibilidad de lo allí expresado. Esta débil diferencia en los porcentajes revela una indecisión en la apreciación que del encadenamiento tienen los informantes. Si se observa el núcleo lexicográfico, se puede encontrar que esta vacilación entre posible-imposible podría originarse en la inclusión de nuevos elementos en las asociaciones de tarea que no se encuentran en consonancia con el protocolo semántico de esta unidad léxica.

Los términos indisciplina y nota no se presentan en ninguno de los bloques de significado del núcleo. Tampoco existe palabra alguna de este significado léxico que motive la aparición de estas representaciones en el encadenamiento ni en las lecturas de

los informantes. Por lo tanto, indisciplina y nota no se encuentran en el significado de tarea presentado por los diccionarios de lengua castellana, sino en las representaciones de los sujetos.

Se puede entender esta aceptación del carácter posible del encadenamiento y, también, la frágil diferencia posible-imposible, si se asume que la indisciplina se relaciona con la tarea porque aquélla hace difícil el desarrollo de las actividades académicas y pone en entredicho la autoridad o el control de los docentes. Como reacción a la no “observancia de leyes y ordenamientos” (DRAE), en principio, necesaria para los procesos de aprendizaje/enseñanza en clase, los profesores asignan tareas y, de esta manera, aseguran la exigencia para restablecer el orden. Para culminar, esta asociación –motivada por el contexto y la cultura escolar– fundada sobre conectores normativos se cierra con una consecuencia, de fuerte presencia en las prácticas educativas: el término nota y lo que ésta implica.

Como se señaló, la nota funge como un elemento fundamental de la tarea a tal punto que su activación en las definiciones de ésta es numerosa y lleva a la inclusión de este término en el último bloque de la reconstrucción del significado léxico. La inserción de este término da cuenta del influjo del discurso escolar, especialmente el de los docentes, sobre las prácticas, los discursos y las representaciones que los estudiantes tienen de la tarea. Esto valida, en cierto modo, lo que se propuso en el estudio del núcleo reconstruido en el sentido de que cada vez más se refuerza la creencia y los hábitos de los estudiantes en el sistema educativo colombiano en torno a la relación aprendizaje-formación-compromiso y resultado-nota. Desde las prácticas de los actores educativos hasta sus discursos cotidianos, en colegios y escuelas, así como en hogares, se prepara a los ciudadanos, a los sujetos sociales, para unas relaciones y una vida sociocultural determinada y animada por el resultado, especialmente por el premio: la nota.

### De las concepciones movilizadas en el discurso

Con el ánimo de obtener una concepción más amplia de tarea y, al mismo tiempo, de corroborar los datos estudiados mediante las preguntas 1 y 3 del cuestionario, se solicitó a la población responder ante esta situación:

Lee cuidadosamente la siguiente situación y responde: En una institución educativa la Dirección tomó la decisión de quitar las tareas debido a las constantes quejas de padres y estudiantes. Marca con una x si estás de acuerdo o no con esta decisión: Sí: \_\_\_ / No: \_\_. ¿Por qué?

En principio, de un total de 712 participantes, 533 estudiantes (74,85 %) manifestaron su desacuerdo ante la supresión de las tareas escolares, mientras que 179 (25,14 %) se mostraron de acuerdo con su abolición. En los apartados que siguen se ofrece el análisis de los argumentos que los estudiantes presentaron para justificar su rechazo a la eliminación de las tareas. Para ello, se exponen a continuación los aspectos cuantitativos más salientes que emergen de las respuestas de la población. Las entidades léxicas que aparecen en la tabla 2 corresponden a los aspectos nucleares de los argumentos ofrecidos por los estudiantes, por lo tanto, presentan los términos (18) más representativos que esgrimieron como elemento fundamental para oponerse a la eliminación de la tarea.

**Tabla 2.** Argumentos a favor de las tareas escolares

Términos base de las argumentaciones	533	%
Aprender / aprendizaje	260	48,78
Sacar notas	70	13,13
Entender / entendimiento / comprender	51	9,57
Reforzar / refuerzo / reforzamiento	42	7,88
fortalecer / afianzamiento		
Hacer	41	7,69
Tiempo	37	6,94
Ayuda(r)	34	6,38

Términos base de las argumentaciones	533	%
Investigar	30	5,63
Profundizar	27	5,07
Enseñar / enseñanza	27	5,07
Conocimientos/conocer	25	4,69
Estudio	24	4,5
Repasar	23	4,32
Practicar / aplicar	20	3,75
Mejorar	15	2,81
Desarrollar	13	2,44
Esforzar (se) / esfuerzo	10	1,88
Saber	10	1,88

A continuación, se presenta el análisis de los aspectos que los estudiantes señalan para justificar la no supresión de las tareas, los cuales se estructuran en torno a los términos: aprender / aprendizaje, sacar notas, reforzar, hacer, tiempo, ayudar e investigar.

#### Tarea escolar *PLT* aprender / aprendizaje

533 estudiantes manifestaron su desacuerdo con la supresión de las tareas. Las razones que este grupo expuso presentan gran variedad, no obstante, (ver tabla 2) el argumento que predomina involucra los términos aprender/aprendizaje. Al respecto, 260 estudiantes coincidieron en señalar que no se deben suprimir las tareas puesto que éstas permiten aprender o facilitan el aprendizaje.

De este grupo, 105 sujetos sostienen que no están de acuerdo con la supresión de las tareas porque éstas se constituyen en un medio para aprender, específicamente, sobre las temáticas que se han trabajado en el aula de clase. En relación con esto, 64 informantes señalan que al eliminar las tareas no tendrían la posibilidad de aprender; para este subgrupo, entonces, suprimir las tareas equivale a no aprender, lo cual ratifica lo planteado, en el sentido de que la tarea viabiliza el aprender y su eliminación conlleva un efecto negativo. En la misma dirección, 35 estudiantes sustentan su desacuerdo dado que la tarea permite aprender más.

Con base en lo señalado, se tiene el encadenamiento tarea PLT aprender / aprendizaje, que coincide con el segundo bloque de significado del núcleo de la entidad léxica, según los estudiantes. Cabe señalar que en ese bloque se hace presente el carácter epistémico de la tarea, en la medida en que se erige como recurso que brinda la posibilidad de obtener conocimientos, así como ampliar los ya adquiridos, lo cual implica que se le asocien valores pragmáticos, intelectuales y hedónico-afectivos positivos. Esto permite inferir que, para esta población, la tarea es una actividad útil en la medida en que implica aprender, lo cual la hace interesante y que genera satisfacción pues contribuye al crecimiento cognitivo, personal y sociocultural.

A primera vista, se trata de una sólida justificación pues los niños y jóvenes ponen de manifiesto la importancia que tiene la tarea como un medio que lleva a aprender. De esto se pueden identificar valores positivos en la zona modal axiológica, así como valores epistémicos. Sin embargo, se hace necesario aproximarse a algunos de los discursos de los estudiantes para precisar esta tendencia en favor de la continuidad de las tareas debido a su aporte al aprendizaje. En un primer momento, se advierte esta orientación tareas PLT aprender / aprendizaje en casos como:

- “no, porque gracias a las tareas realizamos aprendizaje cada día”
- “no, porque no sea muy cómodo para nosotros los estudiantes las tareas son necesarias ya que nos ayudan a aprender y reforzar los temas vistos en clase”
- “No, aunque las tareas son fastidiosas y quitan el tiempo libre de los estudiantes son muy importantes para aprender”
- “no, porque así tenemos que hacer en casa y podemos aprender más por nuestra propia cuenta”
- “no, porque una tarea, aunque sea aburrida o nos dé pereza son necesarias ya que de ellas aprendemos o reforzamos un tema o varios”

En varios ejemplos de los discursos expuestos se observa un predominio de términos que activan

una axiologización positiva que realza el efecto de la tarea, esto es, el aprendizaje / aprender. Ayudar a, importantes, bien son entidades léxicas que movilizan valores pragmáticos positivos que refuerzan los valores intelectuales positivos contenidos en aprender / aprendizaje.

Se identifican también algunos aspectos ligados a la zona modal ontológica puesto que, al defender la tarea como una necesidad, se activan valores aléticos. En este orden de ideas, importantes y necesarias son términos que contienen esta orientación ontológica. Entonces, no se trata solamente de la tarea como una práctica buena que ayuda a lograr algo, sino también como una actividad necesaria. A esto se agrega la utilidad que justifica la continuidad de la tarea; lo anterior se hace evidente en la expresión servir para, a lo que se agregan estas variantes de lo positivo expresadas así: “se puede atrasar y eso sería muy malo”. Estos términos contienen valores pragmáticos positivos e inclusive ético-morales positivos. Esto lleva a concluir que la tarea es buena, necesaria y útil para los estudiantes encuestados.

Lo anterior debe ponerse en contraste con los datos encontrados en otros apartados del cuestionario (preguntas 1 y 3), pues se debe tomar en consideración la representación que los estudiantes tienen de aprender/aprendizaje, de aquello que se aprende, de las razones y fines de este aprendizaje, así como de la relación tarea PLT aprendizaje PLT nota. Esto significa que el aprendizaje no se presenta como un fin *per se* sino como un medio que lleva a la obtención de una recompensa: la nota o calificación. Ya se expresó en otros apartados la posible razón de la emergencia de esta idea utilitarista de tarea y aprendizaje con miras a una nota (positiva), así como las implicaciones para la vida individual y sociocultural de los estudiantes y futuros ciudadanos.

Lo anterior muestra que, como consecuencia de las experiencias, prácticas y acciones escolares, así como de los discursos que circulan entre escuela y hogar, el estudiante ha incorporado a sus concepciones, relacionadas con la educación, la evaluación y específicamente con la tarea, una visión distorsionada del aprendizaje. De estas concepciones se des-

prende un activismo sin fundamento que se limita a ejecutar acciones, a desarrollar ejercicios, a copiar información, a cumplir con una actividad asignada aparentemente para favorecer el aprendizaje. Pero, realmente, a partir de los diversos datos recogidos, se asiste a un aprendizaje sin propósito, en el que el papel del estudiante se desdibuja en el recorrido que lo lleva a alcanzar el éxito académico, que se reduce a obtener una nota que permita aprobar un período escolar, sin que exista un aprendizaje conducente al mejoramiento de las dimensiones que lo constituyen como sujeto, lo que se evidencia en una muy baja frecuencia en la activación de términos como mejorar / mejoramiento, desarrollar, saber, entre otros (cfr. Tabla 2).

#### **Tarea PLT sacar notas**

Para otro grupo representativo (70), la razón para la no erradicación está sustentada en que la tarea es útil porque se instaura como fuente de notas que se tornan en importantes para obtener la aprobación de las asignaturas, del periodo y del año escolar. En este caso deja de tener relevancia el aprender y se vuelve central el resultado cuantitativo que se deriva de su realización.

De acuerdo con lo anterior, un subgrupo de estudiantes (22) argumenta que no se deben eliminar las tareas porque la razón de ser de éstas es sacar notas. Según esto, la tarea se convierte en un medio con el que cuenta el docente para evaluar cuantitativamente al estudiante. Ahora bien, sacar notas tiene como consecuencia, entre otras: pasar el año, pasar la materia, ganar el periodo, mejorar notas, subir puntos, mejorar el promedio, calificar al estudiante. Esto implica que, si se suprimen las tareas, se reducirían las notas, por lo tanto, se afectaría negativamente, no el aprendizaje del estudiante, sino su tránsito por las distintas instancias del sistema escolar. Se deduce de ello una concepción de evaluación centrada en lo cuantitativo y punitiva, en la que prima el producto más no el proceso, en la que no interesa la formación del sujeto sino su medición y, a partir de ésta, su promoción.

Se tiene, en este caso, el encadenamiento tarea PLT notas que está en consonancia con el tercer bloque del núcleo del significado de tarea. Se desdibuja aquí el carácter epistémico e intelectual de ésta, dado que ya no se ve como medio para obtener conocimiento sino en recurso para obtener una certificación escolar, quedando relegada a un segundo plano la formación del sujeto. Se manifiestan, por lo tanto, valores de orden pragmático y hedónico-afectivo positivos: la tarea es útil en la medida en que suministra notas para que el estudiante obtenga la aprobación y ello, desde luego, genera sentimientos positivos.

Como se enunció en el apartado anterior, aunque de manera aparente el encadenamiento argumentativo tarea PLT aprendizaje / aprender da cuenta de la razón principal que se opone a la supresión de la tarea, existen otras motivaciones, unas justificaciones menores en cantidad, pero sumamente importantes, que ponen de manifiesto la orientación instrumental que se le asigna a esta actividad escolar.

Se puede precisar que la nota no es en sí misma una problemática de los procesos de aprendizaje / enseñanza ni de la educación. Es realmente el valor que se le asigna, el estatus que se le ha conferido y las prácticas que se han instaurado entre los actores como producto de su influencia. Es en este sentido que el grupo de estudiantes ofrece sus razones para oponerse a la hipotética supresión de la tarea.

La relación normativa tarea escolar PLT (sacar) nota cobra, de esta forma, una alta importancia entre los argumentos de los estudiantes, como se observa en las siguientes respuestas:

- “no, porque de esas notas pasas”
- “no, porque es bueno y nos da notas”
- “a uno le ayuda para sacar buenas notas”
- “también nos ganan las notas para ganar el periodo”
- “tenemos más puntos en la nota final”
- “para sacar una buena nota”
- “la tarea cuenta como una nota para pasar la materia correspondida”

- “no, porque nos perjudica en el sentido de notas”
- “sin tareas tendríamos menos calificaciones”
- “es obtener una nota beneficiaria que compute las notas o mejoren un promedio”

En los términos “pasas”, “bueno”, “nos da”, “ayuda para”, “buenas”, “ganan/ganar”, “más (puntos)”, “nos perjudica”, “tendríamos menos”, “beneficiaria”, “mejoren”, se advierte el carácter de lo útil, llevado a lo meramente instrumental. Se trata, por lo tanto, de la primacía de lo utilitarista, esto es, de una orientación pragmática sobre los valores intelectuales y epistémicos. Se valida, en estas respuestas, la secuencia argumentativa tarea escolar PLT aprendizaje PLT nota, que contiene los términos de mayor frecuencia en la argumentación de los estudiantes frente a la supresión de las tareas. Lo que prima es, en consecuencia, la voluntad o la intención de conseguir una cuantificación de los resultados, traducidos en nota, con miras a “ganar el año”. En este orden de ideas, sumados a los valores axiológicos positivos (pragmáticos) se activan otros de la zona modal finalizante: los volitivos.

Al observar los núcleos, el lexicográfico y el que resulta de las definiciones de los estudiantes, se evidencia que el primero incluye, en el último bloque de significado (resultado) *de* tarea escolar, los términos de mayor ocurrencia en los discursos de los estudiantes: aprendizaje y nota. El segundo contiene las dos entidades léxicas objeto de estudio aquí: aprendizaje PLT nota. Esta observación revela claramente que los argumentos de los estudiantes son coherentes con el protocolo semántico de tarea, pero glosan la calidad y el tipo exacto del resultado. Además, en el núcleo reconstruido, estos términos se establecen en un vínculo normativo que realza la relación medio-fin. En este orden de ideas, el aprendizaje es un medio para la obtención de un propósito: la nota. De esta manera, se valida la orientación pragmática asociada a valores volitivos, en la que la nota se torna en la meta por alcanzar; para ello se recurre a la tarea que, aparentemente, genera aprendizaje.

Como se ha señalado, el discurso de los estudiantes en la defensa de la tarea dista significativamente de aquello que ellos mismos pueden generar. Son las prácticas socioculturales, reforzadas y legitimadas por la escuela, las que han contribuido a la aparición de estas concepciones, así como a sus discursos y a sus prácticas. Esto lleva a establecer como hipótesis que la experiencia educativa ha incidido en las representaciones de los estudiantes.

#### *Tarea PLT entender / entendimiento / comprender*

En los discursos de los estudiantes se encuentran otros argumentos relacionados con entender/comprender, que parecen ser más ajustados a algunas de las prácticas efectivas en el salón de clase y fuera de la institución educativa. En principio, la tarea que el docente asigna le permite al estudiante alcanzar una comprensión o un entendimiento de diversos aspectos tratados en clase. Quizá se trata de operaciones cognitivas que efectivamente toman lugar en el proceso formativo del estudiante. En este sentido, la tarea lograría alcanzar una función valiosa para el estudiante: asimilar, explicar, así como alcanzar conocimiento de situaciones, procesos, temáticas, percibir relaciones, identificar causas y efectos, entre otros aspectos. Algunos elementos, según las respuestas de los estudiantes, permiten precisar y validar lo expuesto:

- “no porque las tareas nos ayudan a entender más las materias y a manejar el tema visto en clase”
- “no, porque no entenderíamos nada”
- “no, entonces como entenderíamos las cosas que nos explican los profesores”
- “no, porque la tarea es otra forma de entender lo aprendido o dicho por los demás”
- “no, porque las tareas nos ayudan a entender mejor las cosas a que nos queden grabadas en la cabeza”

Estos segmentos revelan una concepción concreta de una de las funciones de la tarea escolar: entender/comprender tema / cosa / materia. El objeto de esta comprensión corresponde especialmente a temas, informaciones, contenidos, datos.

Es claro que esta orientación de la tarea es necesaria, pero es insuficiente, pues en las respuestas de los estudiantes no se activan entidades léxicas que contengan representaciones sobre operaciones mentales, aplicaciones, verificaciones.

Lo expuesto deja entrever que, aunque -en apariencia- predominen valores de la zona modal de juicios de verdad (epistémicos) y que éstos estén estrechamente relacionados con los axiológicos positivos (intelectuales), inclusive con los pragmáticos, no son suficientemente sólidos y su alcance es limitado. Dicho de otra manera, el conocimiento, visto como tema, materia, cosas, contiene valores epistémicos que resultan, probablemente, interesantes para los estudiantes, de ahí que el aprehenderlos les sea útil. Pero, como se estableció atrás, esto no parece dar cuenta de otros componentes que serían objeto del entendimiento. Además, se podría pensar que priman, ante todo, contenidos de orden declarativo, lo que lleva a que el aprendizaje se asuma como simple memorización, con lo cual queda en entredicho la comprensión y el entendimiento, dejando de lado -o relegados a un segundo plano- contenidos de orden procedimental y condicional.

Otro aspecto que sobresale en estos ejemplos es que no solamente el estudiante se beneficia de la presencia de la tarea, sino también el docente, pues el trabajo que éste impone contribuye a la comprensión de los contenidos tratados. Parece importante esta concepción, pero no bastaría con esa mirada sobre la tarea y, por lo tanto, se requeriría una mejor comprensión, una conceptualización, un diseño, una ejecución, un seguimiento y una evaluación-mejoramiento de aquélla. A manera de ejemplo, el docente podría concebir tareas con miras a verificar los aprendizajes, a identificar estrategias, a cualificar operaciones, entre otros objetivos. Ahora bien, cada actividad asignada debería resultar de metas definidas y tener propósitos concretos, estar sustentada por razones sólidas, así como observar una metodología clara y consistente.

En pocas palabras, esta argumentación de la importancia de la tarea está a medio camino en la concepción tanto de los docentes como de

los estudiantes. Y son finalmente estos últimos quienes conciben estas características a partir de sus vivencias escolares, de las costumbres de los maestros y, por supuesto, de sus discursos, anclados en un sistema educativo que ha otorgado un valor excesivo, y distorsionado, a un sistema de calificación -notas-, en el que prevalece la cifra sobre los criterios de evaluación y los propósitos formativos de la educación misma.

#### *Tarea escolar* PLT *Reforzar / refuerzo / reforzamiento / fortalecer / afianzamiento*

La categoría emergente de estos argumentos pro-tarea escolar, identificada bajo la etiqueta reforzar, está constituida por entidades léxicas como: refuerzo, reforzamiento, fortalecer y afianzamiento. Para determinar con claridad esta serie de argumentaciones de los estudiantes, se presenta a continuación algunas de las secuencias discursivas que se identificaron en sus respuestas:

- “no, porque la tarea es como un refuerzo de lo de clase”
- “la tarea es un refuerzo para nuestros aprendizajes”
- “la tarea escolar es importante porque se refuerza lo aprendido”
- “no, porque las tareas son un mecanismo de refuerzo [...] sobre lo que se aprende en la clase”
- “no, ya que las tareas pueden ayudar a reforzar los temas que no se entiendan en clase”
- “reforzar lo que se aprende en el colegio”
- “no, porque la tarea refuerza lo visto en clase”

Existe, de acuerdo con esto, un predominio de la atención centrada en contenidos y de esta manera se confortan valores epistémicos e intelectuales positivos. Sin embargo, estos contenidos, en la mayoría de los casos, se limitan a una serie de datos desarticulados que no alcanzan integralidad ni unidad y que, por lo mismo, corresponden a un saber declarativo, desprovisto de análisis y reflexión.

Con estas secuencias discursivas se refuerza la representación de la tarea como una actividad que facilita la consolidación de algo con miras a lograr

algo: consolidar el entendimiento de temas para un aprendizaje que lleve a conseguir buenos resultados. Lo anterior activa valores pragmáticos positivos, pero apuntan a utilidades puntuales, de corto alcance y a corto plazo, y que hacen circular una idea de educación para el éxito, una educación a medias, una educación insuficiente o inconclusa, esto en el plano de sus ambiciones sociales como institución fundamental. Es claro que pretender que la tarea es importante por su aporte al refuerzo de temas e informaciones no es necesariamente negativo, pero sí su carácter insuficiente, incompleto e instrumental.

### *Tarea escolar PLT hacer*

En este caso, los argumentos se enfocan, en principio, en una etiqueta verbal que genera ideas relacionadas con la acción, con la activación del dinamismo, de la capacidad propositiva y transformadora tanto del sujeto que aprende como de aquél que enseña. Ahora bien, se debe identificar de qué tipo de hacer, de qué acción se trata exactamente, de manera tal que se logre caracterizar claramente qué discursos de los estudiantes prevalecen, por una parte, y están permeados por los de los docentes, por otra, a lo que se debe agregar cómo develan las concepciones que se construyen gracias a las prácticas escolares que se naturalizan como válidas y como únicas.

La lectura juiciosa de los enunciados expuestos a continuación permite encontrar algunos rasgos propios de los discursos que circulan en las instituciones escolares e incluso en los contextos familiares:

- “no, porque los niños tenemos que investigar y si no tenemos nada que hacer en la casa que haga la tarea”
- “no, porque no tendrían nada que hacer los estudiantes en las tardes o en la mañana”
- “no, porque sería quitarle algo que hacer a los niños en las tardes”
- “nos queda demasiado tiempo en la casa sin hacer nada”
- “veces hay tiempos libres y no hay nada que hacer”
- “no, porque sin tareas los estudiantes no tendrían más compromiso hacia el estudio tendrían más tiempo libre sin nada que hacer”

- “algunos estudiantes no tienen que hacer nada en sus casas”

Las razones de los estudiantes revelan básicamente un hacer en relación con una dimensión espaciotemporal y la ausencia de actividad. Esto significa que no están presentes las precisiones relativas a aquello que se hace en el marco de la tarea.

Según los datos recogidos, se concluye que la tarea es una necesidad que concierne al menos a dos de los actores educativos. Padres de familia y estudiantes se benefician de la continuidad y de la asignación de las tareas, por parte de la escuela, en la medida en que, para los primeros, se garantiza que sus hijos no van a hacer un mal uso de su tiempo libre o simplemente no van a tener tiempo libre. Ante la ausencia de tareas no habrá nada que hacer, lo que provocará consecuencias negativas para los estudiantes y, por supuesto, para los acudientes. Por lo tanto, se consolidan, gracias a estas argumentaciones, valores de la zona modal axiológica (pragmáticos): la tarea es útil porque contribuye a ocupar a los estudiantes de tal manera que hagan algo, especialmente en la casa. También se activan valores de la zona modal ontológica, en los que va a primar la necesidad de la tarea para resolver situaciones sin la cual los padres difícilmente podrían asegurar, o imaginar asegurar, el control de sus hijos y de su tiempo libre.

Esa necesidad y esa utilidad están ligadas a la dimensión temporal representada por “tardes”, “mañana”, “demasiado tiempo” y “tiempo libre”, entre otras entidades léxicas. Igualmente se asocian con la dimensión espacial que se hace presente mediante la forma léxica “casa”. En consecuencia, se refuerzan las dos zonas modales en los valores específicos contenidos en, y relacionados con, las concepciones de tiempo y espacio.

Ocupar el tiempo libre en casa y evitar el tener nada que hacer concretan esta asociación tarea escolar PLT hacer. En principio, se puede creer que es una orientación, una idea de justificación de la tarea que da cuenta de representaciones que favorecen la formación de los estudiantes y del papel de padres y docentes. Sin embargo, la carencia de etiquetas

nominales, por ejemplo, que complementen el verbo hacer, que delimiten su significado, sugiere la existencia de un terreno amplio y vago en la noción de tarea y en las prácticas que le subyacen. Esto lleva a considerar que, como se adelantó en otro apartado, a la tarea la caracteriza la acción *per se*, el activismo desprovisto –tal vez- de razones sólidas y de propósitos definidos.

Si se retoman elementos del núcleo del significado lexicográfico de tarea, sólo un término de éste se retoma en las argumentaciones de los estudiantes: tiempo. Pero existe una diferencia significativa dado que, en el núcleo lexicográfico, tiempo está acompañado de un modificador: limitado, mientras que en las justificaciones de los estudiantes la modificación es completamente opuesta: libre y demasiado.

Lo anterior se puede expresar como sigue: tarea PLT tiempo limitado (núcleo lexicográfico) y tarea PLT tiempo libre Y demasiado tiempo (secuencias discursivas en las argumentaciones de los estudiantes). Se advierte un cambio en el eje axiológico de tiempo: pasa del polo negativo (pragmático) a una orientación ambivalente. Es tal vez esta modificación la que preocupa, incluso a los mismos estudiantes, porque lo que en principio es positivo y útil, tiempo libre, puede transformarse en una dimensión en la que se desarrollan acciones negativas, inapropiadas o inconvenientes. Por otra parte, el estudiante introduce la idea de exceso en la dimensión temporal, lo que a su vez activa valores negativos, especialmente cuando no habría nada previsto por hacer en ese período y que conlleva la ejecución de actividades ligadas a conductas inadecuadas: “estaríamos en la calle vagueando”, “es una forma de que los niños y niñas no entren en vicios ya que con las tareas se les ocupa más el tiempo” y “los niños y niñas por la tarde van a callejear o no hacer nada en la casa”.

En relación con la dimensión espacial, los estudiantes agregan, a los elementos del núcleo lexicográfico, la entidad léxica casa como único referente del lugar en el que se desarrolla la tarea. Mientras que en los diccionarios no hay mención de ningún referente espacial, tanto en la definición de los estudiantes como en sus justificaciones, la realización de

la tarea se limita a la casa. Se modifica, entonces, la representación de los contextos en los que se puede ejecutar esta actividad escolar. Se deduce, de ello, que en general la tarea se puede llevar a cabo en diferentes espacios y no está vinculada necesariamente a la casa y a los integrantes del círculo familiar. Esta variación en la representación de tarea vinculada al término casa se origina probablemente en el influjo de los hábitos y discursos de docentes y de padres de familia. Según esto, la amplia gama de posibilidades que tiene lo espacial en los diccionarios se reduce, entre estudiantes, exclusivamente al hogar, como espacio no solamente social sino vital.

Por último, se observa otra mirada reduccionista sobre la concepción de tarea en el primer bloque de significado del núcleo lexicográfico: de “obra y trabajo obligatorios” se deriva en un hacer ambiguo e impreciso que puede ser complementado con toda suerte de acciones y de propósitos, que no necesariamente obedecen a soportes teóricos que contribuyan a una formación genuina de los estudiantes.

En los párrafos anteriores se abordaron y estudiaron los términos base de las argumentaciones de mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes. De ahí que el análisis se centró en los argumentos cuya base es aprendizaje, (sacar) nota, entender/comprender, reforzar/refuerzo y hacer. Se anunció, al comenzar este apartado, que el término de mayor ocurrencia no superaba el 50 % de los 533 estudiantes que se opusieron a la supresión de las tareas. Esta característica cuantitativa arroja luces sobre la diversidad y la dispersión de argumentos, lo cual devela la ausencia de marcas mayoritarias en las representaciones identificadas gracias a este componente del cuestionario administrado.

Lo anterior precisa que solamente cinco términos se presentan como los más representativos a pesar de la baja frecuencia en las argumentaciones de los informantes. Entonces, dada la dispersión de la gran mayoría de argumentos, clasificados en función de los términos base de cada uno de ellos, en lo que sigue de este análisis se procede a estudiarlos en su conjunto. Este amplio conjunto de entidades léxicas evidencia la multiplicidad de argumentos

que tienen los estudiantes para defender la causa de la tarea. Ahora bien, un número tan alto de argumentos diversos no logra una relativa unidad, a pesar de algunas concepciones ya analizadas, sino que deja ver que no existe una visión consolidada de la importancia de esta actividad escolar.

**Tarea escolar** *PLT ayuda(r), investigar, profundizar, enseñar/enseñanza, conocimientos/conocer, estudio/estudiar, repasar/repaso, practicar/aplicar, mejorar, desarrollar, esforzarse/esfuerzo, saber*

En este punto se hace imprescindible establecer una aclaración que permita 1) agrupar una serie de entidades léxicas base de un conjunto amplio de argumentos y 2) comprender sus implicaciones en este análisis.

Se observa en estos términos algunos elementos que se complementan y, además, refuerzan y explican otros ligados a las cinco primeras entidades léxicas estudiadas. En este grupo de argumentos se pueden generar unos subgrupos alrededor de los objetos de las acciones que los estudiantes ejecutan gracias a las tareas.

El primer conjunto emergente se construye en torno a contenidos, informaciones y datos, términos que se asocian a tema. Es así como los estudiantes estiman que la tarea no debe erradicarse porque funge como ayuda, o simplemente ayuda a lograr algo: “*entender los temas*”, “*memorizar*” (“*tema*”, “*ejercicio*”). En la misma orientación se encuentra el término profundizar que se declina en profundizar “(*a fondo tema*”, “*los temas de clase*”. De este subgrupo hace parte también repasar que se complementa con “*tema (visto)*”, “*lo aprendido (en clase)*”. Esta serie de argumentos se complementa con la inclusión del término base practicar “*tema*”, “*lo entendido*”, “*lo que aprendemos*”, “*lo visto en clase*”.

Las ilustraciones expuestas se relacionan estrechamente con dos de los términos de mayor frecuencia ya analizados: comprender/entender y reforzar, especialmente por la precisión que les otorga otro término en el cotexto, que en este caso corresponde a *tema* y sus variaciones. Se resalta entonces la consolidación de valores epistémicos e intelectuales

positivos, pero sin desestimar las precisiones sobre las insuficiencias que ya se señalaron.

La orientación que apunta a los contenidos de los cursos, de las materias o asignaturas que configuran los planes de estudio de las instituciones escolares, se refuerza con la movilización de argumentos contruidos sobre la base de investigar, estudiar y conocer/conocimiento. De esta manera, se consolidan los valores epistémicos e intelectuales. El seguimiento de los segmentos discursivos fundados en las entidades léxicas citadas determina que su cotexto lo constituyen términos como investigar *más, tema* -por una parte-, conocer *más, información, tema* -por otra- y, finalmente, estudiar *mucho menos, en casa, más (a fondo el tema), lo aprendido*. En ciertos casos, investigar, conocer/conocimiento y estudiar, en su cotexto, no se complementan con término alguno, v. gr.: “no, porque las tareas sirven para investigar”; “no, porque también debemos estudiar”, “nos ayuda a conocer”, “adquiriendo más conocimientos” y “ampliar el conocimiento”.

Se reitera en los dos tipos de complementos de investigar, estudiar y conocer/conocimiento (marcado lingüísticamente y con ausencia de marcador lingüístico), especialmente, la importancia de la tarea por su aporte a la consecución de contenidos, es decir, a la adquisición y a la ampliación de conocimientos, de los saberes declarativos de obligatorio tratamiento en la educación, particularmente en los tres ciclos consultados. Sin embargo, se hace necesario señalar que esta idea de adquisición, quizá de memorización de informaciones, ha permeado en las representaciones que los estudiantes tienen de las entidades léxicas, y de sus prácticas reales, como investigar y estudiar. En este orden de ideas, una actividad de consulta, de lectura, un ejercicio de repetición para la memorización, aparecen, según los datos obtenidos, como equivalentes de estudio y, lo que parece más complejo, de investigación.

Pese a los aspectos negativos expuestos, en el verbo estudiar se anuncian características que contribuyen de forma efectiva a asignarle a la tarea unas representaciones positivas y, evidentemente, existentes en las prácticas educativas. A esta enti-

dad léxica se suman enseñar y desarrollar. Estas representaciones no se limitan a los conocimientos, a los saberes declarativos, sino que amplían las dimensiones en las que incide la tarea. Por lo tanto, se encuentran argumentos que insertan en las concepciones formas como *enseña a ser responsable, orden y disciplina; desarrollar el cerebro, mejor capacidad mental, nuestras habilidades*.

Estas entidades léxicas enriquecen las limitadas representaciones que se han expuesto a lo largo de este apartado. Con su aparición en el discurso de los estudiantes se aportan nuevos estereotipos al significado léxico y, por lo tanto, se refuerzan algunos valores y se activan otros. La zona modal axiológica se refuerza, específicamente en lo atinente a valores pragmáticos e intelectuales, así como la zona de juicios de verdad en lo que se refiere a valores epistémicos. Por otra parte, dada la importancia otorgada a la formación del sujeto, se activan valores ético-morales positivos. Ahora bien, la incidencia de estos refuerzos y de la activación no es significativa, si se tiene en cuenta que el número de argumentos que contienen estos términos base no alcanza un porcentaje importante, es más, aparecen entre los de menor frecuencia presentes en las secuencias discursivas.

Por último, si se suprimiera la tarea, el estudiante no lograría saber *más* o quizá culminaría los cursos sin saber *nada*. Como resultado de esta situación, vinculada a la entidad léxica saber, no se podría *mejorar*, en general, ni se mejoraría el *rendimiento*. Con estos dos términos se completa el amplio espectro de argumentos que, sin ser mayoritarios, ponen de relieve la ausencia de representaciones consolidadas y, aunque aportan elementos a los argumentos de mayor frecuencia, su incidencia es menor. Se advierte una preocupación por la eventual eliminación de la tarea pues haría mella en el saber y en el mejoramiento del sujeto, incluido el del conocimiento y el de los resultados, lo cual genera una consolidación de valores epistémicos y pragmáticos positivos.

Finalmente, la unidad lingüística *esfuerzo/esforzar(se)*, y su débil presencia entre los argumentos a favor de la continuidad de la tarea, sugiere

vínculos significativos con los otros términos base de los argumentos expuestos para apoyar la tarea. Es difícil alcanzar resultados (memorizar contenidos, aprender temas, obtener buenas notas), por instrumentales que éstos sean, sin la implicación del sujeto que aprende, la cual supone esfuerzo. Algunos estudiantes lo expresan como “es mejor tener tareas para esforzarnos cada día más” y “necesitamos esforzarnos”. Claro que con esta frágil frecuencia de argumentos contruidos a partir del término *esfuerzo/esforzar(se)* se evidencia muy poca incidencia de valores hedónico-afectivos negativos. Esta evidencia consolida la ya clara modificación de elementos del núcleo, en la medida en que el elemento del núcleo lexicográfico, *esfuerzo*, se debilitó en las representaciones de los estudiantes.

## A manera de cierre

Al revisar y analizar los resultados referidos a las respuestas de los estudiantes con respecto a las secuencias argumentativas propuestas, se puede ver que estos reforzaron varios de los nuevos estereotipos acordes o no con el significado léxico de tarea escolar, por un lado, y elementos del núcleo, por otro; esto teniendo en cuenta el núcleo y los estereotipos que se establecieron para tarea escolar de acuerdo con el discurso lexicográfico (véase Castillo, Santiago y Ruiz, 2018, pp.118-119). Asimismo, consolidaron las visiones de la tarea en la distorsión y en la ambigüedad. Prevalece, en las respuestas a los diferentes componentes del estudio, una visión marcada por la orientación pragmática, con predominio de un sentido utilitarista, y el interés en integrar a sus conocimientos una serie de saberes declarativos que favorezcan el alcance de una recompensa académica. Posiblemente, más tarde, esta manera de asumir las tareas, y la educación, tenga incidencias desfavorables en la vida individual y social. En el presente, se advierte una desorientación y una distorsión en la razón de ser de las tareas y en su posible función formativa en el desarrollo de niños y jóvenes.

En relación cercana con esta primacía del resultado pretendido, transformado en una nota, y quizá más tarde en recompensas sociales, se advierte la

variedad de estereotipos que se consolida con la multiplicidad de formas modales utilizadas para argumentar la oposición a la eliminación de las tareas. En este orden de ideas, en las justificaciones de los estudiantes para manifestar su acuerdo con la continuidad de estas prácticas escolares, recurrieron a términos base de la argumentación de la más diversa índole. Tal dispersión de argumentos es coherente con la diversidad de estereotipos identificados en las respuestas de los estudiantes. Se hace indispensable precisar que los números elevados de estereotipos y de argumentos no son en sí un aspecto negativo, sino la ausencia de mayorías significativas que permitan establecer, con mejor solidez, las tendencias aún más sobresalientes. Esta profusión de argumentos se dispersa, entonces, en múltiples direcciones, lo que conlleva a establecer que las miradas sobre la tarea escolar son muy disímiles y que, a pesar del influjo de las figuras docente y familiar, la idea de tarea no se ha consolidado en una imagen clara, mayoritaria y coherente.

Al abordar de manera específica los hallazgos ligados a los encadenamientos propuestos, se verifican nuevos elementos en el significado de tarea escolar como la fuerza proyectada por las representaciones de los estudiantes: discursos resultados de la influencia de la acción discursiva de la vida escolar y de las experiencias que consiguen modificar los imaginarios, al igual que las acciones de los jóvenes colombianos. Más allá de la competencia semántica argumentativa que revelan los estudiantes en sus elecciones, posible-imposible, sus respuestas ponen de manifiesto percepciones y valoraciones que se originan en las prácticas escolares y que han distorsionado las concepciones de algunas actividades escolares, como la tarea. A su vez, esta constatación reitera algunas situaciones que ponen en tela de juicio la orientación de la educación, al menos en el contexto de este estudio, y el influjo que ha calado en la axiología de los futuros ciudadanos.

Por su parte, lo atinente a los discursos sobre la continuidad de las tareas demuestra un alto número de razones diversas, pero sin una mayoría definida, ni consolidación ni unidad, que los estudiantes

esgrimen para defender la continuidad de la tarea como una práctica escolar necesaria y útil.

El agrupamiento de los argumentos de los estudiantes en función de los términos bases de mayor frecuencia revela básicamente una secuencia argumentativa como la que se expone enseguida: *Tarea escolar PLT hacer PLT tiempo PLT comprensión PLT refuerzo PLT aprendizaje PLT sacar notas*. En los argumentos que justifican la continuidad de las tareas escolares, a pesar de las deficiencias que se les critican, los estudiantes defienden estas actividades porque permiten efectuar acciones en el tiempo libre con miras a comprender, a reforzar y a aprender para, de esta manera, obtener notas. Según los datos recogidos, y a partir de lo identificado, se advierte que predomina una concepción distorsionada tanto de la tarea escolar como de las prácticas educativas.

Las representaciones de *tarea escolar* portan esencialmente valores pragmáticos positivos, intelectuales y epistémicos. En este orden de ideas, la valoración contenida en los discursos de los estudiantes que reclaman la continuidad de las tareas se orienta hacia lo útil que puede resultar este tipo de actividad escolar, más por los beneficios en términos de notas y de logros cuantitativos que por los aprendizajes y la transformación positiva de los sujetos. Entonces la tarea se asocia a conocimiento, a saber, lo que genera interés y motivación, pero especialmente porque llevará a alcanzar propósitos cuantitativos, recompensas y beneficios que deforman el sentido de la educación.

## Referencias

- Castillo, M., Santiago, W. y Ruiz, J. (2014). La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar. *Folios*, 40, 105-124.
- Devin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'intercultural : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, 4, 165-178.
- Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. En J.M. Barbier y O. Galatanu (eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 25-43). Paris : PUF.

- Galatanu, O. (2002). Le concept de modalité : Les valeurs dans la langue et dans le discours. En O. Galatanu y F. Le Roy (eds.), *Les valeurs, séminaire "le lien social"* (pp. 17-32). Nantes : Maison des Sciences de l'Homme.
- Galatanu, O. (2003a). La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours. En I. Iñarrea Las Heras y M. J. Salinero Cascantel (coord.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (pp. 213-226).
- Galatanu, O. (2003b). La construction discursive des valeurs. En J.M. Barbier (eds.), *Valeurs et activités professionnelles* (pp. 87-114.). Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Paris: L'Harmattan.
- Galatanu, O. (2005). Analyse du discours. *Diversité Ville, école, intégration*, 140, 55- 61. Recuperado en <http://www.cndp.fr/archivage/valid/70174/70174-10778-13726.pdf>.
- Galatanu, O. (2007). Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive. En D. Bouchard y J. Evrard (eds.), *Représentation du sens linguistique 2* (pp. 313-325). Louvain-La-Neuve : Duculot De Boeck.
- Galatanu, O. (2009). Les incidences sémantiques des déploiements argumentatifs dépendants du co-(n) texte de production du discours. *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki*, LXXVIII, 391-404.
- Putnam H. (1975). The meaning of "meaning". *Philosophical papers*, 2, 215-271.
- Real Academia Española (RAE) (2003). *Diccionario de la lengua española* [Vigésima segunda edición. Edición electrónica Versión 1.0]. Madrid: Espasa Calpe.
- Ruiz, J., Santiago, W., y Castillo, M. (2018). La tarea escolar: Concepciones de los estudiantes. *Folios*, 48, 101-119.
- Ruiz, J., Castillo, M. y Santiago, W. (2016). Aproximación la representación del significado léxico de la entidad léxica *tarea escolar*. *Forma y Función*, 29(1), 151-177.
- Ruiz, J., Castillo, M. y Santiago, W. (2015). Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas. *Folios*, 42, 105-126.



## ¿Existe una lengua de señas emergente en la isla de Providencia?\*

Is there an Emerging Sign Language on the Island of Providencia?

Existe uma linguagem de sinais emergente na ilha de Providencia?

**Yenny Milena Cortés Bello\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5168-4479>

**Lionel Antonio Tovar\*\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2985-1568>



### Para citar este artículo

Cortés, Y., y Tovar, L. (2020). ¿Existe una lengua de señas emergente en la isla de Providencia? *Folios*, 51, 99-116. doi: 10.17227/folios.51-9764

\* Artículo derivado del trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Lingüística, titulado *La población sorda en la isla de Providencia: Diagnóstico situacional y aportes a la discusión sobre la emergencia lingüística (2016)*, escrito por Yenny Milena Cortés Bello y dirigido por Lionel Antonio Tovar.

\*\* Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo; Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia e Intérprete y traductora lsc-español. Docente adscrita a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Agustiniana.

**Correo electrónico:** [yenny.cortes@uniagustiniana.edu.co](mailto:yenny.cortes@uniagustiniana.edu.co)

\*3 Doctor en Lingüística, Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela; M.A. en Lingüística, University of Kansas, EE.UU. Actualmente es Vicedecano de Investigación y Posgrado, y director del Grupo de Investigación en Bilingüismo en la Univers, Universidad Pedagógica Nacionalidad del Valle (Cali, Colombia).

**Correo electrónico:** [lionel.tovar@correounivalle.edu.co](mailto:lionel.tovar@correounivalle.edu.co)

Artículo recibido  
29•03•2019

Artículo aprobado  
25•07•2019

## Resumen

En el marco de los estudios sobre la emergencia lingüística, el presente artículo ofrece un panorama actual de la situación sociolingüística de la población sorda de la isla de Providencia, Colombia, en el Caribe colombiano. Para ello, se retoman las propuestas de lingüistas de la segunda mitad del siglo xx, quienes postularon la existencia de una lengua de señas en esta isla, denominada Providence Island Sign Language (PISL). Asimismo, se considera el aporte de los estudios de corte genético, que señalan la relación entre trastornos genéticos –entre los cuales sobresale la sordera– y prácticas endogámicas en esta isla. De esta forma, esta investigación busca, con datos reales y actuales, determinar si existe una verdadera comunidad sorda con una lengua de señas nativa en la isla de Providencia. Los resultados apuntan a que se trata aún de sistemas de señas caseras utilizados por grupos que solo recientemente están interactuando unos con otros y que tampoco están completamente escolarizados, por lo que no se puede decir que haya ya una verdadera lengua de señas emergente en la isla.

### Palabras clave

lengua de señas de la isla de Providencia; lenguas de señas; lenguas de señas emergentes; señas caseras; sordera hereditaria; sordera genética

## Abstract

Within the framework of studies on linguistic emergence, this article offers a current panorama of the sociolinguistic situation of the deaf population of the island of Providencia, in the Colombian Caribbean. To this end, the proposals of linguists of the second half of the 20th century –who postulated the existence of a sign language on this island, called Providence Island Sign Language (PISL)– are revisited. Likewise, the contribution of genetic studies is considered, which points out the relationship between genetic disorders –among which deafness stands out– and inbreeding practices on this island. In this way, this research seeks, with real and current data, to determine if there is a true deaf community with a native sign language on the island of Providencia. The results suggest that these are still home sign systems used by groups that only recently have started to interact with one another and who are not fully schooled either, so that it cannot be said that there is already a true emerging sign language on the island.

### Keywords

Providence Island sign language; sign languages; emerging sign languages; home sign; hereditary deafness; genetic deafness

## Resumo

No âmbito dos estudos sobre a emergência linguística, este artigo oferece uma visão atual da situação sociolingüística da população surda da ilha de Providencia, Colômbia, no Caribe colombiano. Para isso, são retomadas as propostas de linguistas da segunda metade do século xx, que postularam a existência de uma língua de sinais nessa ilha, denominada Providence Island Sign Language (PISL). Da mesma forma, considera-se a contribuição de estudos genéticos, que indicam a relação entre desordens genéticas - dentre as quais se destaca a surdez - e práticas endogâmicas nessa ilha. Dessa forma, esta pesquisa busca, com dados reais e atuais, determinar se existe uma verdadeira comunidade surda com uma linguagem de sinais nativa na ilha de Providencia. Os resultados sugerem que ainda são sistemas de sinalização doméstica usados por grupos que apenas recentemente interagem entre si e que também não são totalmente instruídos, portanto, não se pode dizer que já existe uma verdadeira linguagem de sinais emergente na ilha.

### Palavras-chave

linguagem de sinais da Ilha de Providencia; linguagem de sinais; linguagem de sinais emergentes; sinal em casa; surdez hereditária; surdez genética

## Introducción

Varias fuentes en lengua inglesa presentan estudios sobre una posible lengua de señas vernácula en la isla de Providencia, en el Caribe colombiano (Washabaugh 1978, 1979, 1980a, 1980b, 1981, 1985, 1986, 1991; Woodward 1978, 1979; Washabaugh, Woodward y De Santis 1978). Washabaugh, Woodward y De Santis (1978) son los primeros en afirmar la existencia de una lengua que ellos denominan “Lengua de Señas de la Isla de Providencia” (PISL, por sus siglas en inglés) y presentan información sobre aspectos sociales de la población sorda y características gramaticales de esta lengua. En relación con los primeros, para esa época estos autores señalaban que la lengua era empleada por aproximadamente 20 sordos, de un total de 3000 isleños, que estaban integrados en gran medida a las actividades diarias de la isla. Por otro lado, respecto a los datos gramaticales, se informa que esta lengua no estaba relacionada con ninguna otra lengua de señas u oral y presentaba un porcentaje significativamente alto de dependencia del contexto. Proponen que la PISL es altamente estructurada, aunque de una forma distinta de las lenguas orales, y que en el caso de Providencia los sordos señantes comparten significados culturales, valores y metas a pesar de que su lengua está ligada al contexto.

Posteriormente, Woodward (1978), ofrece un estudio que se caracteriza por ser, en primer lugar, de corte cuantitativo sobre las actitudes de los isleños oyentes hacia las personas sordas de la isla de Providencia. En segundo lugar, de corte comparativo, ya que establece un parangón con los resultados de un estudio de actitudes llevado a cabo en un centro de enseñanza para sordos en los Estados Unidos. Los resultados revelan que los isleños manifiestan actitudes relativamente positivas hacia las personas sordas de la isla. No obstante, señalan que estos resultados son preliminares y no se puede generalizar.

Washabaugh (1979) hace un acercamiento a las características geográficas y demográficas de la isla y encuentra 16 sordos en una población que para entonces oscilaba, según sus datos, entre 2500 y 3000 habitantes. Estas personas vivían dispersas en las siete

aldeas de la isla y estaban integradas a las actividades cotidianas, aunque reporta un caso de aislamiento de un joven sordo por parte de sus padres. Observa, además, que los oyentes han aprendido la lengua de señas de los sordos y la lengua oral ha influido en la lengua de señas, en especial con la vocalización exagerada de algunas palabras (*mouthing*) que han adquirido valor lexical. Woodward (1979), por su parte, ofrece un análisis de orden gramatical y afirma que la PISL es abierta al contexto cultural y no simplemente un sistema cerrado e independiente, compuesto por unidades arbitrarias y definidas independientemente del contexto.

La postura hacia esta lengua cambia radicalmente con Washabaugh (1991), en un artículo publicado en un sitio web de recursos electrónicos adscrito a la Universidad de Wisconsin, en el cual este autor aborda la importancia de Providencia en la política internacional del siglo XVII debido a su ubicación estratégica en el Caribe occidental, situación que cambió en el siglo XVIII, pues el foco de la actividad económica y política se desplazó hacia el este, hasta las islas de las plantaciones. De esta manera, los isleños de Providencia quedaron aislados y, por ello, se dedicaron a la pesca. Fueron pocas las personas que llegaron a la isla y pocas las que emigraron. Por muchas décadas, la población de esta isla se mantuvo en alrededor de 2500 personas. Dadas estas circunstancias, Providencia se vio sometida a la endogamia, lo cual trajo como resultado el que “los cambios físicos comenzaran a producirse”. Entre estos cambios físicos importantes se encuentra el dramático aumento en la tasa de la sordera congénita profunda. No obstante, como señala este autor, la adaptación de las personas sordas en la isla trajo consigo el desarrollo de una lengua de señas que facilitaba la comunicación. Washabaugh menciona, además, que los sordos de esta isla se remontan a tres generaciones que han mantenido el contacto y la transmisión de su lengua. Este autor informa que ninguno de los sordos de Providencia ha sido escolarizado y ninguno sabe leer ni escribir las lenguas orales del contexto. De hecho, no existe ni se emplea ningún alfabeto manual o alfabeto dactilológico y se presenta abundante variación lexical.

El que la lengua no contara con opciones para hacer un análisis metalingüístico llevó a Washabaugh a afirmar que no encontró oraciones bien formuladas. En oposición a sus propias afirmaciones de 1979, afirma que los oyentes no son capaces de interpretar correctamente los enunciados de los sordos y que la PISL es una lengua incompleta e inmadura, no porque los sordos carezcan de las facultades lingüísticas y mentales innatas del ser humano, sino porque están atrapados en extrañas relaciones sociales con los oyentes y su comunidad. Así las cosas, el autor llega a la siguiente conclusión:

que los sordos de Providencia todavía no han tenido la oportunidad de estructurar una lengua madura. Son perfectamente capaces de estructurar una lengua de señas, pero no se ven obligados a hacerlo ni por los oyentes ni por los sordos. Por eso, su lengua está subdesarrollada. Los isleños sordos de Providencia siguen luchando día tras día con la tarea de comunicarse. Y, dado que están aislados, sus luchas siguen estando llenas de hipótesis creativas, aunque difícilmente piensen que lo sean (...). (Washabaugh, 1991, párr. 22).

El desconocimiento sobre la situación de Providencia y la existencia de una posible lengua de señas, creada directamente y sin influencia alguna, es generalizado o desactualizado. Por esa razón, esta investigación tiene como propósito ofrecer un panorama del estado actual de la población sorda y determinar si efectivamente existe una lengua de señas que pueda denominarse emergente en dicha isla.

## Referentes teóricos

### La modalidad viso-gestual y sus recursos

Las lenguas de señas se realizan en la modalidad o canal de comunicación viso-gestual. Como lo presentan más recientemente Johnson y Liddell (2011), la diferencia de modalidad hace alusión a la diferencia en los mecanismos empleados en la producción y en la percepción del lenguaje:

Los hablantes de una lengua producida oralmente coordinan diferentes sistemas articulatorios dentro del tracto vocal para producir grupos de

sonidos reconocibles como palabras. Los señantes coordinan movimientos de las manos, brazos, pecho, cara y cabeza para producir grupos de gestos reconocibles como señas. De la misma manera, se requieren conjuntos diferentes de receptores para comprender las señas. Por un lado, las variaciones en las ondas de sonido deben ser identificadas por el sistema auditivo; y por el otro, las variaciones en las ondas de luz deben ser identificadas por el sistema visual. (Johnson y Liddell, 2011, p. 214).

En consecuencia, el lenguaje humano emplea más de un canal en la producción de la lengua, diferencia que obviamente se infiltra en el sistema lingüístico. Baker (2016) reafirma lo anterior y añade la especificidad acerca del uso del espacio en el caso de las lenguas de señas:

Las lenguas de señas son lenguas visoespaciales –se articulan utilizando las manos, la cara y otras partes del cuerpo, y todos estos articuladores son visibles. Las señas se articulan en el cuerpo o en el espacio cercano al cuerpo. Esto contrasta con las lenguas orales, que son lenguas auditivo-vocales. Asimismo, las lenguas de señas son claramente diferentes de la pantomima, ya que la pantomima hace uso del espacio alrededor del cuerpo y de todo el cuerpo por completo, mientras que las lenguas de señas utilizan un espacio de las señas limitado, generalmente el espacio que se encuentra frente a la mitad superior anterior del cuerpo y alrededor de la cabeza. ... (p. 2, el resaltado es del original).

Lo que es más importante es cómo emergen y qué finalidad cumplen. Hill, Lillo-Martin y Wood (2019) lo hacen ver desde un principio:

Las lenguas de señas emergen (no son inventadas) cuando las personas sordas forman una comunidad, a menudo a través de los sistemas educativos. Las lenguas de señas son, por lo tanto, primordialmente las lenguas de las personas sordas, que las estiman por su valor cultural y de construcción de comunidad. (p. 1).

Stokoe (2000a; 2000b), propone la teoría viso-gestual como una de las hipótesis sobre el origen del lenguaje; en otras palabras, señala que el lenguaje

fue, en sus inicios, de carácter viso-gestual y de allí evolucionó a la modalidad oral. Los gestos, entonces, son definidos como representaciones fácilmente manipulables de las cosas y de las acciones que se ven. El autor postula que fueron la base o el material necesario para que evolucionaran las capacidades cognitivas. En apoyo a su hipótesis presenta los argumentos de la anatomía del cuerpo humano y la vida en sociedad. Aun así, según Stokoe, no hay suficiente evidencia de que el lenguaje surgió con gestos y que de allí paso a la modalidad auditiva-oral, pero sí es posible comprobar que las lenguas de señas de las comunidades sordas han ido incorporando “muchísimas representaciones convencionales a las representaciones que están en la base de los gestos del lenguaje gestual” (Stokoe, 2000a, p. 395). Estos hechos acerca de las lenguas de señas han servido, de hecho, para revivir viejas polémicas que habían sido desterradas de la lingüística. Ahora bien, independientemente de las distintas hipótesis sobre el origen del lenguaje, las lenguas de señas están atestiguadas desde antiguo.

Pero es justamente con Stokoe (1960), cuando se asume que estas son lenguas naturales. Él propone que las señas tienen una estructura interna equivalente al nivel fonológico de las lenguas orales. Además, con el fin de marcar la diferencia de modalidad, acuña el término “querema” para referirse a una unidad estructural básica equivalente al fonema de las lenguas orales. En su sistema, una seña podía dividirse en tres partes o aspectos: ubicación (*Tab*), que se refiere al lugar de articulación; la configuración manual o mano activa (*Dez*); y el movimiento (*Sig*) o la acción de producir la seña. Las tres partes se daban simultáneamente. No obstante, Stokoe no logró ver el nivel secuencial en la articulación de las señas, propuesto más tarde por Liddell y Johnson (1989). Sin embargo, sus planteamientos son la base de la lingüística de las lenguas de señas y el punto de surgimiento de los distintos modelos que se han propuesto para su análisis lingüístico.

Pero el canal viso-gestual no es solamente empleado por las lenguas de señas, sino también por las lenguas orales, como se ha postulado desde

antiguo (De Jorio 1832/1979, Darwin 1897 y, más modernamente, por Kendon 1975, 1980). De hecho, McNeill (1992, 2005) elabora el continuo de los recursos comunicativos empleados en el lenguaje (gestos, gestos que reemplazan el habla, pantomimas, emblemas, lenguas de señas alternativas, lenguas de señas naturales), al cual le da el nombre de “continuo de Kendon”, en honor a Adam Kendon, quien inicio la discusión sobre la relación gestos-enunciados. Ofrece, en particular, un amplio panorama sobre los gestos, los cuales define como movimientos de brazos o manos que se realizan de forma espontánea en el espacio frente al torso, no son convencionales y se caracterizan por no poseer propiedades lingüísticas. Igualmente, por lo general, el habla y el gesto se realizan en un mismo momento. Este modelo teórico de comprensión del lenguaje humano es dinámico, contrario a la mirada estática que ha hecho que se releguen la gesticulación y la entonación, así como los aspectos visuales y espaciales, a un plano paralingüístico.

Ahora bien, se presentan, entonces, dos aspectos que cobran relevancia en el análisis de las lenguas de señas: el primero es el hecho de que estas lenguas emplean el mismo canal tanto para el componente lingüístico como para el componente gestual y saber distinguir uno del otro no siempre resulta tan fácil; el segundo apunta a que, en la formación de una lengua de señas, la influencia de los elementos de la oralidad cobraría un papel relevante.

### Señas caseras

Goldin-Meadow (2003, 2012) propone el concepto de “señas hogareñas” o “señas caseras” (en inglés, *homesign* o *home signs*) para aquellos gestos que emplean los niños sordos criados en contextos de oyentes para poder comunicarse y que dejan de ser simples gestos y van asumiendo características que los hacen diferentes de las palabras o las señas. De hecho, estas señas hogareñas se encuentran en un estadio intermedio entre los gestos y las señas (como sistema o lengua), surgen en el momento en que los gestos asumen características lingüísticas y son *sui generis* para cada situación en la que un niño sordo

tiene que interactuar con oyentes o con otros niños sordos. Esta autora señala que los niños sordos emplean la gestualidad con sus familiares para varias funciones, entre las que se encuentran: solicitar objetos o acciones, hacer comentarios sobre las acciones o sobre los atributos de los objetos y personas de su contexto, hacer afirmaciones genéricas o resaltar cualidades de categorías o entidades. Incluso, informa que los niños sordos usan las señas caseras para hablar tanto de los objetos visibles de su entorno como de los que están retirados en el tiempo y en el espacio. Esta evidencia es una de las funciones más importantes del lenguaje, pues no es otra que el rasgo de “desplazamiento” propuesto por Hockett (1960), con el cual se hace referencia a objetos y eventos que no son perceptibles ni por el enunciador ni por el destinatario. En esta misma línea, propone que los niños sordos no solo producen señas caseras que siguen los estándares de su propio sistema, sino que las usan para imponerles esos estándares de señas a otros. Se debe hacer énfasis en la conclusión a la que llega Goldin-Meadow, cuando indica que estos sistemas gestuales no son lenguas completas, sino sistemas que surgen y son inventados por los niños sordos que no cuentan con una comunidad de habla con la que puedan comunicarse. Como hacen ver Lane, Hoffmeister y Bahan (1996) las señas caseras, no obstante su utilidad, son de todas maneras insuficientes para una comunicación verdadera, lo que produce mucha frustración en los individuos sordos que las utilizan. No obstante, cuando varios sordos con sus propias señas hogareñas comienzan a confluír e interactuar regularmente, es posible que se vayan dando procesos de acomodación semejantes a los descritos para los pidgins, los cuales, con su transmisión a una nueva generación de sordos, se estabilizarán y surgirá una lengua criolla en señas, como se muestra más adelante.

Las investigaciones lideradas por Goldin-Meadow sugieren que esto ocurre solo cuando las señas caseras están llamadas a llevar toda la plena carga lingüística, toda la carga de la comunicación, a convertirse en la única modalidad del lenguaje disponible en estas circunstancias. Como lo hace ver en Goldin-Meadow (2005), poco a poco asumen

la forma segmentada y combinatoria requerida para el lenguaje simbólico. En ese sentido emerge el sistema contrastivo del lenguaje humano. Como es de suponer, estos sistemas presentan un menor número de propiedades lingüísticas, aunque alcanzan a lograr la segmentación y la combinación en cadenas ordenadas tal como una lengua oral. Aun así, son prueba fehaciente de la predisposición del organismo humano para el lenguaje o, en palabras de Goldin-Meadow (2005), “de resiliencia en el desarrollo” (p. 215).

### **Las lenguas de señas como posible resultado de procesos de criollización**

Una de las teorías que más ha cobrado peso respecto al origen de las lenguas de señas es el proceso de criollización. Al respecto, cabe citar la réplica de Meier (1984) al artículo sobre el bioprograma de Bickerton (1984), en la cual postula que las lenguas de señas surgen de forma análoga a los criollos. Para ello, analiza la comunidad sorda norteamericana, en la cual una variedad de factores demográficos, genéticos y educativos han creado una situación sociolingüística similar en muchos aspectos a la sociedad de las plantaciones en que se originó el criollo hawaiano descrito por Bickerton. Es decir, la comunidad sorda norteamericana está conformada por un 90 % de sordos que son hijos de padres oyentes: a estos, Meier les da el nombre de “señantes de primera generación”. Lastimosamente, la exposición de estos hablantes a la ASL será muy a menudo tardía. El otro 10 % está constituido por sordos hijos de padres sordos, a los cuales les da el nombre de “señantes de segunda generación”: Meier los considera señantes nativos de la ASL, puesto que ellos adquieren la lengua de señas de sus padres, aunque estos mismos no sean nativos (1984, p. 201).

Así mismo, Lane, Hoffmeister y Bahan (1996), hacen referencia al fenómeno lingüístico de los pidgins y las lenguas criollas como posible origen de las lenguas de señas. Estos autores señalan que las lenguas criollas y las lenguas de señas admiten semejanzas en lo que se ha denominado “procesos de criollización”. En otras palabras, surgen por las

necesidades de comunicación de colectivos y con el paso del tiempo se “nativizan” o se convierten en una lengua criolla. Al igual que los pidgins y los criollos, estas lenguas surgen de forma espontánea siempre y cuando las personas sordas tengan la oportunidad de reunirse. Sin embargo, para el surgimiento de una lengua de señas, se requiere previamente de la generación de códigos caseros o colectivos. En su formación influyen, además, la oralización, el deletreo manual y demás elementos de la oralidad.

Es innegable el papel del contexto escolar en la formación de las lenguas de señas, ya que permite la estabilización de los distintos códigos caseros en un pidgin y, posteriormente, en una lengua criolla. Fue el caso del American Asylum for the Education of Deaf and Dumb Persons (hoy American School for the Deaf), en Hartford, Connecticut, donde la lengua de señas francesa traída por Laurent Clerc, originalmente profesor del Instituto Nacional de Jóvenes Sordos de París se mezcló con variedades locales de los Estados Unidos y señas caseras de los estudiantes sordos, para dar origen a la American Sign Language (Lane 1984/1989). Sucedió lo mismo en otras partes. Oviedo (2001) lo postula para el caso de Colombia con la lengua de señas colombiana (LSC) y Kegl, Senghas y Coppola (1999) para el caso de Nicaragua con la lengua de señas nicaragüense (LSN). Por ejemplo, sobre esta última, aunque se creía que esta lengua se había generado de forma “espontánea” al congregarse a los niños sordos en un mismo lugar durante la revolución sandinista, Polich (2005) señala que “la LSN no surgió como una entidad independiente, es decir, no sucedió de repente, fue un proceso que duró varios años y fue alimentado por múltiples influencias; además, requirió de una comunidad de usuarios que emplearan esta lengua de forma regular y más allá de la infancia” (p. 12). Y, tal como enfatiza la misma Polich (2005, p. 11), “la cadena de transmisión” no se ha roto desde 1946 hasta el presente. Esto trajo como resultado que, por último, durante la década de 1980, una comunidad de sordos señantes comenzó a surgir en este país.

## La sordera genética y el surgimiento de lenguas de señas

Groce (1985) y Fox (2007) informan sobre casos de sordera congénita y su relación con el surgimiento de una lengua de señas en las comunidades de Martha's Vineyard (en la isla del mismo nombre en la costa de Massachusetts) y Al-Sayyid (en el sur de Israel, sin indicar con precisión la localización para preservar la privacidad del lugar) respectivamente. En el caso de Providencia también es evidente la influencia de la genética en la aparición de la mayor parte de los casos de sordera. Tamayo, M; Lattig, Tamayo, G y Bernal (2000), señalan que este tipo de estudios de la población de la isla de Providencia comenzaron en 1988, debido al conocimiento de que existía una alta tasa de sordera en esta región colombiana. Según estos investigadores, Providencia se caracteriza por ser “una comunidad aislada, con un alto nivel de consanguinidad, en donde aproximadamente 5 de cada 1000 individuos nativos son sordos”. Esta es una frecuencia alta si se compara con las estadísticas en el área de la sordera, puesto que, según estos investigadores, se sabe que “1 de cada 2000 niños nace sordo”. (p. 411). Se registran, en consecuencia, familias con sordera no sindrómica y familias con síndrome de Waardenburg. Lattig y Tamayo (1999) describen el síndrome de Waardenburg como una forma autosómica dominante heredada, lo que quiere decir que, si un individuo tiene el gen dañado, no solo manifestará la enfermedad sin excepción, sino que la transmitirá a su descendencia con una probabilidad del 50 % en cada embarazo. El síndrome se caracteriza por “distopia cantorum (desplazamiento lateral del canto interno ocular, lo que significa distancia aumentada entre los dos ojos), sordera o hipoacusia neurosensorial, anomalías en la pigmentación de la piel y el cabello (como canas de inicio temprano –antes de los 30 años de edad–, o un mechón blanco de pelo llamado poliosis) y alteraciones en la pigmentación de los ojos (un ojo azul y otro café, una parte de un ojo café y la otra azul, o un iris azul intenso)” (p. 4).

Tamayo et al. (2000) reportan que, para la fecha de su investigación, en la isla habían existido cerca

de 32 personas sordas nativas, de las cuales se examinaron un total de “17 individuos, 13 casos genéticos y 4 con etiología no definida. Entre la población sorda, hay 8 individuos que presentan solo sordera autosómica recesiva neurosensorial (6 hombres y 2 mujeres) y otros 5 con hipopigmentación en piel, cabello y ojos” (p. 417). Finalmente, estos investigadores indican que las familias afectadas por sordera no sindrómica muestran un patrón de herencia francamente autosómico recesivo, mientras que las familias afectadas por el síndrome de Waardenburg pueden sugerir una herencia autosómica dominante de expresividad muy variable. Concluyen, en este punto, que lo que aún estaba por definir era si “se trataba de una misma patología en toda la isla, o si eran dos sorderas genéticas diferentes, hipótesis que se consideró dado que la sordera no se presentaba en todos los casos con el síndrome de Waardenburg” (p. 420). Según los análisis, se comprobó que se trata de dos sorderas hereditarias distintas, no relacionadas. Los aportes de estos genetistas contribuyen a entender el panorama de Providencia, dado que, por su historia de aislamiento y endogamia, se encontró sordera hereditaria, tanto sindrómica como no sindrómica, así como casos considerados aislados. Los casos de sordera hereditaria abren una posibilidad de que se hayan generado sistemas de señas caseros de alta complejidad, así como la posibilidad de un pidgin.

## **Metodología**

El trabajo de campo de corte mixto se realizó con las personas sordas de la isla y sus familiares oyentes, así como con rectores de colegios y algunas autoridades locales, durante el mes de marzo del 2016. A continuación, se describe brevemente en qué consistió el trabajo realizado.

### **Trabajo de campo con las personas sordas**

Al momento de la investigación, en Providencia vivían 13 sujetos sordos de los 17 mencionados por Tamayo et al (2000), ya que algunas habían muerto o habían dejado la isla. De estas 13 personas, se entrevistaron un total de 12. El trabajo consistió en:

- Recolección de historias de vida mediante conversaciones informales: este método de recolección permite que el hablante emplee su lengua para realizar descripciones y narraciones sobre sus asuntos.
- Entrevistas semiestructuradas: el objetivo es complementar la información de las historias de vida y obtener todos los datos necesarios para el propósito de la investigación.
- Encuestas léxicas en formato digital: se aplicó una lista en forma de imágenes de objetos y conceptos de los campos semánticos de la familia, los colores, el tiempo y la comida, con el fin de obtener corpus elicitados.
- Observación no participante: esta observación se llevó a cabo en algunos escenarios de la vida cotidiana de algunas de las personas sordas de la isla, específicamente en el caso de la familia con sordera por síndrome de Waardenburg.
- Diarios de campo llevados por la investigadora durante y después de cada entrevista, para consignar: el plan de trabajo o ideas respecto a las actividades relacionadas con la investigación; observaciones o descripciones; conversaciones sostenidas con diferentes personas o escuchadas; consultas documentales o resúmenes de lecturas hechas durante el trabajo de campo; reflexiones y comentarios personales, todas ellas referidas al objeto de investigación; y situaciones personales que afectaran la investigación.

### **Trabajo de campo con las personas oyentes**

El trabajo de campo con las personas oyentes consistió en entrevistas semiestructuradas de la siguiente manera:

- Directivas de instituciones educativas: el objetivo era rastrear la inclusión de las personas sordas en el sistema educativo, los recursos o apoyos con los que han contado para atender a esta población, sus impresiones sobre la sordera y las lenguas de señas.

- Familiares: sirvieron para conocer las historias de vida de estas familias, las causas de la sordera de sus familiares, su percepción, ideologías o creencias sobre la sordera, y otros aportes a la investigación.
- Otros oyentes: se realizaron entrevistas abiertas a otros miembros de la comunidad, para conocer sus impresiones sobre la sordera, la historia de los sordos de la isla, la lengua o formas de comunicación de estas personas, entre otros aspectos.

Para el análisis de la información, tanto en las entrevistas de los sordos como de los oyentes, se empleó el sistema de glosa simplificada propuesto por Álvarez-Muro (2012), basado a su vez en Chafe (1980) y Hymes (1981). En concordancia, para el análisis se tradujo al español lo señalado por los sordos y se transcribió lo dicho por los oyentes de una forma que traicionara lo menos posible los textos originales. Para ello, el corpus recolectado se segmentó a partir de las pausas que hacían los señantes o hablantes y obtener así unidades de información, las cuales se tradujeron o transcribieron en una sola línea horizontal, como lo indica Álvarez-Muro (2012). En otras palabras, se tradujo o se transcribió cada unidad de información en una sola línea horizontal y por bloques de información numerados (pausas prolongadas o cambio de tema), a la vez que se ponían entre paréntesis los gestos, señas o frases que no fue posible entender, cualquier traducción alterna, dificultades en la comprensión, explicaciones adicionales o descripciones de los gestos o señas.

## Análisis y resultados

### Población sorda en Providencia

Como se ha visto, en el trabajo de campo realizado se encontraron 13 personas sordas. El total de estas personas se subdivide de la siguiente manera: según el género, en 6 hombres y 7 mujeres; según el rango de edad, son 10 adultos y 3 niños (menores de edad), aunque uno de los niños no fue tomado en cuenta, pues no se comunica con señas ni gestos, ya que su pérdida auditiva permite que emplee las lenguas orales del contexto.

Los resultados de esta investigación muestran que, desde hace varios años, los trastornos hereditarios que originan la sordera en Providencia tienden a desaparecer: los sordos miembros de 3 de los 4 núcleos familiares reportados por Tamayo et al. (2000) han muerto o envejecido sin dejar descendencia. Según Tamayo (comunicación personal, 20 de abril de 2016), estas sorderas se corresponden con una herencia recesiva no sindrómica. De la otra familia, cuya sordera se asocia con el síndrome de Waardenburg, se encontró que una de las mujeres de la primera generación (décadas de 1920-1940) tuvo hijos, pero ninguno de ellos nació sordo. Esta mujer ya murió, al igual que su hermano. Aún queda un hermano vivo, en la actualidad de edad avanzada, pero él nunca se casó ni tuvo hijos. En la siguiente generación (década de los años 1950-1970) nacieron dos mujeres (hermanas) sordas, una de ella todavía es soltera, sin hijos, y la otra se casó y ninguno de sus tres hijos es sordo. Ellas no son descendientes directas de las primeras personas sordas. Son sus padres quienes son primos en primer grado de consanguinidad de estas personas sordas. Con el fin de entender por qué se dio esta situación, Tamayo (2016) explica que las características genéticas que se presentan en esta familia sugieren que el síndrome de Waardenburg puede ser de herencia dominante, es decir, se trasmite el gen y este es dominante, se manifiesta y predomina, por ello la pigmentación en la piel, el color de pelo y de ojos. No obstante, la sordera es de herencia recesiva. Estos datos muestran que esta isla tuvo una tasa de sordera heredada sorprendentemente alta, pues se han identificado al menos 14 personas sordas nacidas de familias de la isla a lo largo de un siglo.

Ahora bien, según el trabajo de campo realizado, los isleños tienen poco o ningún conocimiento sobre la población sorda o sobre por qué la sordera apareció en algunas familias de la isla o la forma en que se transmitió de una generación a la siguiente. La excepción es la familia con el síndrome de Waardenburg, quienes tienen muy presente al equipo de la Doctora Tamayo y la explicación médica de la causa de sus características de piel, pelo y ojos, así como de la sordera de algunos de sus miembros.

### ¿Sistemas de señas caseras o lengua de señas?

Para establecer si en Providencia existe una lengua de señas o variedades de sistemas de señas caseros, se retoman los planteamientos de Meier (1984), quien señala que las lenguas de señas emergen de forma análoga a los criollos. En su formación influyen variedad de factores demográficos, genéticos y educativos. En las comunidades sordas se encuentra que el 90 % de sordos son hijos de padres oyentes, es decir señantes de primera generación, con adquisición tardía de la lengua de señas. El otro 10 % está constituido por señantes de segunda generación. Según los datos analizados, todos los sordos de Providencia son hijos de padres oyentes, es decir, hablantes de primera generación. Se podría, sin embargo, postular que el caso de las hermanas son síndrome de Waardenburg es distinto. En sentido estricto, ellas son hijas de padres oyentes, pero las condiciones sociales y familiares llevaron a que estuvieran en contacto frecuente con sus tres tíos- en segundo grado, sordos. En esta situación es posible pensar que los sordos de la primera generación –tres hermanos– crearon un sistema de señas caseras, el cual se transmitió a los miembros de la segunda generación. Desde luego, al aplicar los planteamientos de Bickerton (1984), en los que los procesos de pidginización y criollización son similares al proceso de adquisición de una segunda lengua y al proceso de aprendizaje de una lengua materna, respectivamente, pero en condiciones inusuales en las que se tiene un deficiente acceso al modelo lingüístico; se tendría que en esta familia, entonces, con la primera generación surgió un pidgin, el cual se habría criollizado o nativizado en los nuevos hablantes sordos de la segunda generación. Sin embargo, su modalidad de lengua se podría considerar más arcaico y cercano al input recibido. De hecho, el mismo Washabaugh (1980a), indica que lo que él ha nombrado como PISL se caracteriza por el corto repertorio lexical, la ausencia de reglas sintácticas y la variabilidad en las expresiones.

No obstante, como lo señalan Groce (1985), Oviedo (2001), Tovar (2001), Polich (2005) y Fox (2007),

para que una lengua de señas surja, se requiere de la presencia de suficientes personas sordas a través del tiempo para sistematizar y transmitir una lengua de una generación a la siguiente y en comunidades conformadas por familias diferentes. El resultado es el desarrollo de una lengua de señas integral y madura. En todos los casos documentados se requiere de la confluencia de los sordos en el sistema educativo, como se ve en los casos de la ASL (según Meier, 1984 y Lane 1984/1989), de la LSC (Oviedo, 2001) y de la LSN (Polich, 2005); o del incremento de personas sordas por causas genéticas al interior de la misma comunidad, como se observó en Groce (1985) y Fox (2007). Por su parte, las familias de sordos en Providencia que pudieron transmitir la sordera genética no sindrómica murieron sin descendencia. Solo quedan tres miembros de la familia en la que la sordera (de características de herencia recesiva) está asociada al síndrome de Waardenburg, donde solo el azar decide si nace nuevamente un niño sordo o no. El trabajo de campo muestra, además, que solo unos cuantos sordos isleños han sido escolarizados, pero nunca en las condiciones descritas por Meier (1984), Lane (1984/1989), Oviedo (2001) y Polich (2005). Entonces, es posible afirmar que en Providencia no ocurrió un proceso de criollización de una lengua de señas completa y madura común a todos los sordos que habitaron la isla en un mismo periodo de tiempo y que, además, se transmitiera de generación en generación, como sugieren los escritos de Washabaugh (1979, 1980a, 1980b, 1991), Washabaugh, Woodward y De Santis (1978), y Woodward (1978, 1979).

Aun así, es posible proponer que en la familia con síndrome de Waardenburg surgió un sistema casero de alta complejidad y con mayores funciones lingüísticas y comunicativas, el cual se transmitió a dos miembros sordos no directos de una segunda generación. Denominarlo pidgin o criollo sobrepasa las posibilidades del corpus analizado y la imposibilidad de ver en interacción a todos los sordos de esta familia, tres de los cuales están muertos. Lo que parece probable, es que, por las condiciones anteriormente descritas, este sistema no sería común a todos los sordos y estaría coexistiendo con los demás

sistemas de señas caseros creados en los hogares de las demás personas sordas, que no han interactuado históricamente entre sí, como se esperaría en el caso de una lengua de señas emergente.

Así las cosas, es indiscutible la presencia de sordos en esta isla y el uso de sistemas de señas caseros en su comunicación con su contexto inmediato, mas no de una lengua de señas emergente y, mucho menos, una lengua de señas compartida con el grueso de los oyentes. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿Cómo funcionan las personas sordas dentro de su sociedad, y cómo perciben su propio papel en la comunidad? Igualmente, ¿cuáles son los sistemas que emplean para su comunicación?

### La comunicación entre los sordos y sus familias: Sistemas de señas caseros

En Providencia cada sordo y su entorno han desarrollado sistemas más o menos rápidamente, más o menos complejos, pero una característica que es homogénea a casi todas estas personas es que, aunque no han contado con un entorno lingüístico adecuado, han creado, en efecto, señas caseras. Esto comprueba los planteamientos liderados por Goldin-Meadow (2005, 2012), quien argumenta que la falta de un modelo de lengua utilizable no impide que el niño genere una lengua de representación segmentada y combinatoria, que es el sello distintivo del lenguaje humano, y que es innegable que la ausencia de un modelo convencional de lengua puede afectar algunas propiedades del lenguaje. Como señala esta autora, sin importar las especificaciones de las condiciones de adquisición, es posible que ciertas propiedades del lenguaje sean adquiridas, mientras que otras no.

Cada una de las entrevistas y observaciones a las personas sordas arrojó información sobre las señas caseras y las formas de comunicación con sus familiares. Así, por ejemplo, en la visita a uno de los sordos adultos de la isla, participó la hermana oyente, quien hablaba *creole*, la lengua criolla de base léxica inglesa del archipiélago, y entendía muy poco el español –de hecho, se requirió de un “intérprete *creole*-español” para poder interactuar con ella–.

En algún momento se observó que ella se dirige a su hermano vocalizándole las palabras en *creole* y acompañándolas de gestos, como se observa en el siguiente ejemplo



Figura 1. Mujer oyente diciendo:  
“Tiene un hijo de 2 años”.

Primero señala a una tercera persona (ella); posteriormente ubica la mano palma abierta hacia abajo en sentido horizontal (indicando baja estatura) y luego, mano en configuración manual en 1 con orientación hacia el piso y movimiento repetitivo (arriba-abajo) haciendo alusión al órgano reproductor masculino.

Otro ejemplo de la interacción entre los miembros sordos y oyentes de las familias fue el caso de una mujer sorda con su hija oyente, una niña entre los 10 y 12 años. Sucedió que, al hacerle cualquier pregunta, ella miraba a su hija como pidiendo consentimiento para responder o solicitándole que respondiera ella. De hecho, se presentaron ocasiones, durante la encuesta léxica, en los que esta informante respondía con una seña, miraba a su hija preguntando si era la seña correcta o no, y la hija afirmaba. Sin embargo, sus respuestas no eran espontáneas, era como si tuviera que pensarlas demasiado. Por eso, tal vez, decidió entrar a la casa por un libro, el tomo 1 de *Lenguaje Manual Colombiano* (Mejía, 1993). Entonces dijo: “Ese libro es para estudiar señas, y me lo regalaron”. Acto seguido, como esperando aprobación, optó por copiar las señas de este libro, con poco éxito. Sin embargo, fue posible la comunicación con ella gracias al uso de la gesticulación, la pantomima y señas de invención propia. Así, se logró entender parte de la historia de su vida.

En otro momento de la visita, en el que se estaba entrevistando a la mamá, se observó que mantiene comunicación fluida con la hija.

Cerca de esta persona sorda, vive otra mujer sorda que, de hecho, no frecuenta a ninguna otra persona que no sea su esposo o su hija, ni siquiera otro familiar. Es conocida entre sus vecinos y familiares por ser una persona “ermitaña y de mal genio”. Sin embargo, se mostró con muy buena disposición para la entrevista. Durante la misma, ella usó el alfabeto dactilológico colombiano, así como la seña SEÑA de la LSC para presentarse. Posteriormente, la conversación fluyó en relación con la historia de su vida, su hija y su esposo. Un rasgo relevante de esta entrevista es que, cuando se le preguntó qué edad tenía, ella optó por dibujar (como si estuviera escribiendo) el número 40; cuando se le solicitó que lo hiciera con señas, respondió con una vocalización, *four* (‘cuatro’), seguido de la seña CERO.

Un caso similar ocurrió con otra mujer sorda joven, ya que ella es también reconocida en la isla por sentarse frente a su casa durante todo el día y mirar “mal” a la gente (hacer mala cara todo el tiempo). Una vez más, ocurrió exactamente lo contrario: Su actitud fue amable y cortés, permitió, incluso, que la entrevista se hiciera en la sala de su hogar. Allí se tuvo la oportunidad de observar una conversación que sostuvo con la hermana, en los que al menos en los temas de los que hablaron (sobre algunos miembros y situaciones de su familia) se entendieron fácilmente. De igual manera, empleó el alfabeto dactilológico colombiano, la seña *seña* y señas caseras, para contar sobre su vida cuando vivía con la abuela y sobre el novio oyente que tiene.

Uno de los sordos adultos se sintió abrumado con la encuesta lexical, como si estuviera en un examen; trató de recordar algunas señas de los colores, en las que, para los colores amarillo, azul y café empleó las señas de la LSC, con leves variaciones. De hecho, durante la encuesta lexical sacó su celular, en el que guardaba una página del alfabeto dactilológico colombiano, empezó a repasar la seña de cada letra y señaló que acostumbra a estudiarlo. Sin embargo, cuando tuvo la oportunidad de hablar

libremente, recurrió a señas caseras y pantomima para hablar sobre su trabajo, la relación con su mamá o la situación de su hermano, entre otros aspectos.

El sistema de señas caseras de otra de las mujeres adultas sordas resultó bastante rudimentario, puesto que ella emplea principalmente la vocalización. Sin embargo, ella mostró un cuaderno en el que, al estilo del proselitismo de los grupos religiosos, le han sido dibujadas algunas señas de la LSC, pero que apenas contenía la seña para *seña*, las señas de algunas personas y los colores; como se observa en la siguiente figura



**Figura 2.** Cuaderno con ilustraciones de las señas de personas y de los colores en LSC.

Al frente de cada casilla con color aparecen los dibujos de las señas de los colores en LSC.

### **Características lingüísticas de los sistemas de señas caseros**

El trabajo de campo en Providencia permitió observar que las señas caseras para designar a los miembros de la familia, *mamá*, *papá* y *hermanos* (en ocasiones esta última también significa *tía/o*), y las empleadas para *esposos*, *hijo-a*, *macho*, *hembra* y *novios* (pareja) son comunes o con leves variaciones para la mayoría de sordos de la isla. En lo anterior, dada la transparente relación entre las señas y los objetos o sujetos a los que hacen referencia, se observa en consecuencia un alto grado de iconicidad que permite identificar el referente de estas señas caseras. A continuación, por ejemplo, se muestran tres variantes para la seña *mamá*:



**Figura 3.** Primera forma para “mamá”, en algunos contextos “mujer”.

Su realización es más gestual, con un mayor movimiento de las manos. Hace alusión a los senos de la mamá/mujer (acto de mamar).



**Figura 4.** Segunda forma para “mamá”.

Es una variante de la forma anterior, ha perdido su iconicidad, aunque se conserva la ubicación de la mano: el pecho del señante. Se realiza acompañada de la vocalización de la palabra *mamá*.



**Figura 5.** Tercera forma para “mamá”.

Emplea las dos manos, se mantiene la ubicación de la articulación, pero cambia la configuración manual, ahora en Q, y se acompaña de la vocalización de la palabra *mamá*.

Emplea las dos manos, se mantiene la ubicación de la articulación, pero cambia la configuración manual, ahora en Q, y se acompaña de la vocalización de la palabra *mamá*.

Esta situación se repitió con tópicos referentes a los colores, los meses del año, los días de la semana, entre otros, en los cuales se encontró que las señas manifestaban características de iconicidad y deixis, que poco a poco se oscurecía. Por ejemplo, las siguientes gráficas muestran las señas empleadas por algunos de los sordos para el color *rojo*:

En la mayoría de los otros casos, los sujetos sordos entrevistados optaron por señalar o apuntar hacia algún objeto que fuera de color rojo o que lo contuviera. Estos ejemplos permiten ver que todavía no hay una verdadera convención entre estos sistemas de señas caseros, por lo menos en lo que se refiere a ciertos campos semánticos.



**Figura 6.** Primera seña para “rojo”.

Se realiza en los labios: el dedo índice y pulgar agarran el labio inferior y se vocaliza en español la palabra “rojo”.



**Figura 7.** Segunda seña para “rojo”.

El mismo hablante realiza otra forma para ROJO. En esta forma la mano derecha en configuración manual 1 se ubica en los labios (tiene como motivación el color de los labios).



Figura 8. Tercera seña para “rojo”.

Configuración manual derecha en 1 ubicada en el mentón realiza un movimiento con roce de derecha a izquierda (surge como préstamo de la LSC).

Otros aspectos lingüísticos de estos sistemas de señas, en concordancia con Goldin-Meadow (2003, 2012) es que cumplen varias funciones, entre las cuales están:

- Solicitar objetos o acciones:

(1) por favor (*me prestas*) tu celular (*señalando el celular*) por favor yo (quiero) ver

(2) ven, mira ¿cuál es la seña? dime

(3) ¡ay espérate! déjame hablar déjame

Hacer comentarios de las acciones:

eso (*apuntando a un perro*) fue un regalo me lo regalaron a mí de lejos de por allá ¿se va? lejos ¿cuándo vuelve por acá?

(4) cuando nació mis padres pidieron a Dios (*gesto de pedir al cielo con las dos manos acompañado de gestos de tristeza*) pero yo así sorda ellos (*padres*) me dieron el nombre (*lo deletrea*) esa soy yo

- Hacer comentarios sobre los atributos de los objetos y personas de su contexto:

(5) mi mamá habla y habla sin parar se mueve para aquí y para allá se sienta a ver televisión y pasa los canales de mala gana

(6) mi pantalón tiene bolsillos a cada lado es café (*“café” en LSC o el gesto de la taza de café*) mi camisa es corta y mis sandalias son de material elástico

(7) aquí (*en Providencia*) no sirve la situación económica no sirve (*el emblema para plata acompañada del gesto dedo índice atravesando el cuello de izquierda a derecha*)

En los anteriores ejemplos, los sujetos sordos incluso usan las señas caseras para hablar de los objetos no visibles en el entorno. Esto, según Goldin-Meadow (2003, 2012), es la función de hacer referencia a una entidad no presente, equivalente al rasgo de desplazamiento propuesto por Hockett (1960), una de las funciones más propias del lenguaje. Un ejemplo de esta situación aparece en un diálogo sostenido con uno de los sujetos sordos, dice: “cuando me encuentro con él, él es una persona bajita, hablamos en señas y nos entendemos bien”.

Tal como se observó en el caso de la mayoría de los sujetos sordos, las señas caseras se emplearon para contar historias sobre eventos que podrían haber sido vividos por ellos, pero también completamente imaginarios. En esta misma línea, se comprobó el uso de estos sistemas caseros para hablar del lenguaje (función metalingüística). En especial, se encontró que para la mayoría de los sordos existen y se usan las señas para *seña* y *nombre*. Según Washabaugh (1991), para la fecha de su investigación, no era posible encontrar en la PISL señas con función metalingüística. No obstante, esta función sí es descrita por Goldin-Meadow (2003, 2012) como característica de los sistemas de señas caseros.

Otra de las características de estos sistemas es que muchas de las señas se emplean para señalar, es decir, son señas de señalamiento que dirigen la mirada de la persona con quien se dialoga hacia

una persona, cosa o lugar en particular. Esto, según Goldin-Meadow (2003) no significa que sean parte del inventario léxico, solo son empleadas para llamar la atención sobre el lugar de ubicación de una entidad, pero no mencionan nada específico de dicha entidad. Pueden llegar a comportarse como las palabras pues, según esta autora, hacen referencia a objetos que en una lengua oral se nombrarían con sustantivos, pronombres e incluso acciones. La diferencia está en la descripción de las acciones. Esto se observó en el diálogo sostenido entre las dos hermanas sordas, una de ellas, dirigiéndose a la otra, señala una silla y luego un espacio al lado de ella. Así, lo que esta mujer está diciendo es *“hermana, tu siéntate acá, pon la silla acá al lado mío”*.

### **Ser isleño, ser providenciano, ser sordo**

Las entrevistas a las rectoras de los colegios de la isla muestran que los pocos procesos de inclusión de las personas sordas han sido casos aislados, no sistematizados. Las directivas, que al mismo tiempo son docentes, conocen las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional. Han incluido estudiantes sordos al aula regular, pero no han contado con el apoyo de servicios educativos de calidad, ni con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional o del Instituto Nacional para Sordos. Por su parte, las entrevistas realizadas a los familiares de estas personas sordas muestran la otra cara de la moneda, pues señalan la lucha de los padres por brindar educación a sus hijos. En este aspecto, se encontraron diferentes casos: el paso por escuelas de educación especial o maestras personalizadas; sordos que pasaron por las aulas sin que se reconociera su singularidad y con ello se presentaba fracaso escolar; otro caso considerado “exitoso” es el de un joven sordo, hijo de una maestra de la institución en la que él estudió. En este último caso, en consecuencia, los profesores le colaboraron en la adaptación de los logros y desempeños escolares, así como en el uso de metodologías enfocadas a las condiciones de sordera de este estudiante, tales como el uso de imágenes y una dedicación semi personalizada.

Estas observaciones permiten reafirmar la conclusión de que en Providencia difícilmente se puede decir que ha surgido un pidgin o una lengua de señas común a todos los sordos de la isla, al estilo de la ASL y la LSN según Meier (1984) y Polich (2005). Mucho menos se puede afirmar que la lengua es compartida por gran parte de la población oyente. La razón principal es que en Providencia no se contó con la confluencia de varios sordos en el sistema educativo y las pocas experiencias de escolarización han sido casos aislados.

Finalmente, cabe señalar que, en relación con la vida en sociedad, la mayoría de las mujeres sordas de la isla han tenido relaciones sentimentales con parejas oyentes, incluso, relaciones formales. No obstante, muchos sordos murieron sin tener descendencia. Además, las personas sordas, como cualquier ser humano, han optado por buscar soluciones a la situación económica, lo que en Colombia se denomina “el rebusque”; las condiciones a nivel educativo que han experimentado los han limitado para acceder a los pocos cargos o labores mejor calificados que ofrece la isla. Se pudo constatar, también, que estas personas sordas no se reunían frecuentemente: Parte de sus vidas ha transcurrido en las actividades cotidianas y solo en ocasiones se producen algunos esporádicos encuentros o se reúnen (pero no todos los sordos) para disfrutar de celebraciones como las fiestas del pueblo o de la independencia. En otras palabras, las personas sordas de la isla, en su mayoría, siguen la vida normal de ser raizales, desempeñándose en labores propias de su contexto, pero no configuran una verdadera aldea señante como las descritas para otros lugares o como parecería desprenderse de los escritos de Washabaugh (1978, 1979, 1980a, 1980b, 1991), Woodward (1978, 1979) y Washabaugh, Woodward y De Santis (1978).

### **Consideraciones finales**

El diálogo que se establece entre las investigaciones realizadas por los lingüistas con las de los genetistas, confrontando datos reales y actuales, contribuye a la discusión sobre la emergencia lingüística. En la misma línea, el gran aporte de esta investigación es

que intenta poner en contexto lo que realizaron en una isla colombiana investigadores extranjeros, con el fin, sin embargo, de contribuir al reconocimiento de una población que ha sido marginada de la realidad sociolingüística del país. De esta forma, Washabaugh (1978, 1979, 1980a, 1980b), Woodward (1978, 1979) y Washabaugh, Woodward y De Santis (1978), proponían la existencia de una lengua de señas emergente por causas genéticas en esta isla. Las condiciones de aislamiento y endogamia fueron comprobadas por los estudios de corte genético (Tamayo, Lattig, Tamayo y Bernal, 2000), que hasta cierto punto eran desconocidos para los lingüistas. Si bien Providencia se caracteriza por ser “una comunidad aislada, con un alto nivel de consanguinidad, en donde aproximadamente 5 de cada 1000 individuos nativos son sordos” (p. 411), se creía que allí ocurría lo mismo que en la isla de Martha’s Vineyard y en la aldea de Al-Sayyid, en el sur de Israel. Sin embargo, aunque en principio es posible encontrar similitudes, las diferencias radican en que las tasas de sordera tanto en Martha’s Vineyard como en Al-Sayyid son sorprendentemente altas en comparación con Providencia.

Otra de las vías por las que surge una lengua de señas –distinta de la genética– que se señala en la literatura requiere de la confluencia de los sordos en el sistema educativo. Sin embargo, los datos de campo de Providencia permiten observar que los sordos de las primeras generaciones no confluyeron en un mismo y único entorno educativo que favoreciera el surgimiento de un pidgin y con ello la posibilidad de una lengua de señas. Sucedió lo mismo con los sordos de las siguientes generaciones.

No obstante, estas circunstancias no quieren decir que se deba desestimar lo que está pasando a nivel lingüístico en Providencia. En efecto, el análisis de los datos iniciales ya muestra la riqueza lingüística de los sistemas caseros empleados por las personas sordas de la isla. A partir de 2018, la Alcaldía de Providencia y Santa Catalina Islas ha comenzado, con el acompañamiento de la Secretaría de Desarrollo Social y Comunitario, y con el apoyo de entidades extranjeras (la University of the West

Indies, el Programa de Documentación de Lenguas en Peligro de Extinción de la Universidad de Gotinga, el Lloyd Best Institute of the Caribbean de Trinidad y Tobago, y la Fundación Deaf Empowerment and Advance Foundation–DEAF, del mismo país), el proyecto denominado “Construcción de un modelo educativo (pedagógico) de inclusión para la comunidad de sordos y sus familias en el municipio de Providencia y Santa Catalina Islas”. El objetivo es estudiar y preservar la PISL, y construir a partir de allí un modelo pedagógico de inclusión para los sordos. En este marco, se están generando acciones que fomentan la socialización de todos los sordos de la isla, así como la divulgación de la PISL entre los oyentes. La presencia de investigadores extranjeros y del continente, así como de algunos sordos de otras partes residentes en Providencia, está logrando que los usuarios de los sistemas señados descritos en este artículo interactúen con usuarios de la ASL y de la LSC principalmente, lo que augura la aparición de un pidgin, cuyo desarrollo tiene el potencial de acelerarse debido al contacto con lenguas de señas ya consolidadas. De esta manera, al cesar la situación de aislamiento relativo de los grupos de individuos sordos de la isla, se podrá dar, entonces sí, la emergencia de una PISL definitiva, que pueda incluso ser compartida en cierto grado con los oyentes.

## Referencias

- Álvarez-Muro, A. (2012). *Poética del habla cotidiana*. Estudios de Lingüística Española, 32. E-book en [http://elies.rediris.es/elies32/Poetica\\_del\\_habla\\_cotidiana.pdf](http://elies.rediris.es/elies32/Poetica_del_habla_cotidiana.pdf).
- Baker, A. (2016). Sign languages as natural languages. En Baker, A., van den Bogaerde, B., Pfau, R. y Schermer, T. (pp.1-24). *The linguistics of sign language: An introduction*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 173-188.
- Chafe, W. (1980). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. (Volume III in the Series "Advances in discourse processes", Roy O. Freedle, ed.). Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.

- Darwin, C. (1897). *The expression of the emotions in man and animals*. ("With photographic and other illustrations"). New York: D. Appleton and Company.
- De Jorio, A. ([1832]1979). *La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano*. Bologna: Arnaldo Forni.
- Fox, M. (2007). *Talking Hands*. New York, etc.: Simon & Schuster Paperbacks.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2005). *The resilience of language: What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology Press / Hove, East Sussex, UK: Taylor & Francis Group.
- Goldin-Meadow, S. (2012). Homesign: Gesture to language. En Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (eds.) *Sign language: An international handbook* (pp. 601-625). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Groce, N. (1985). *Everyone here spoke sign language: Hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Hill, J., Lillo-Martin, D. y Wood, S. (2019). *Sign languages: Structures and contexts*. London & New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hockett, (1960). The Origin of Speech. *Scientific American*, 203, 88-11.
- Johnson, R. y S. K. Liddell. (2011). Toward a phonetic representation of signs, I: Sequentiality and contrast. *Sign Language Studies*, 11(2), 241-274.
- Kegl, J., Senghas, A. y Coppola, M. (1999). Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua. En DeGraff, M. (ed.) *Language creation and language change: Creolization, diachrony and development* (pp. 179-237). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kendon, A. (1975). Gesticulation, speech, and the gesture theory of language origins. *Sign Language Studies*, 9, 349-373.
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech: Two aspects of the process of the utterance. En Key, M. R. (ed.) *Nonverbal communication and language*. The Hague: Mouton, (pp. 207-277).
- Lane, H. (1984/1989). *When the mind hears: A history of the Deaf*. 1<sup>st</sup> Vintage Books ed. New York: Vintage Books.
- Lane, H., R. Hoffmeister y B. Bahan. (1996). *A journey into the Deaf- world*. San Diego: DawnSignPress.
- Lattig, M. y Tamayo, M. (1999). *Síndrome de Waardenburg*. Colección Derecho a vivir en desventaja, Folleto No. 8. Bogotá: Instituto de Genética Humana, Pontificia Universidad Javeriana.
- Liddell, S. K. y Johnson, R. (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195-278.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture & thought*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Meier, R.P. (1984). Sign as creole. Reply to Bickerton (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 201-202.
- Mejía, H. (1993). *Lengua de Señas Colombiana: Primer Tomo*. ("Edición corregida"). Santafé de Bogotá, D.C.: Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL).
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle / Bogotá: Instituto Nacional para Sordos.
- Polich, L. (2005). *The Emergence of the Deaf Community in Nicaragua: 'With sign language you can learn so much'*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics* (George L. Trager, ed.), Occasional Papers, 8.
- Stokoe, W. (2000). Gesture to sign (language). En McNeill, D. (ed.) *Language and gesture* (pp. 388-399). Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Stokoe, W. (2001). *Language in hand: Why sign came before speech*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Tamayo, M., Lattig, M., Tamayo, G. y Bernal, J. (2000). Una alta frecuencia de sordera en la isla de Providencia, Colombia. En *Geografía Humana de Colombia: Variación biológica y cultural en Colombia*, Tomo I (pp. 409-421). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Tamayo, M. (20 de abril de 2016). Comunicación personal. Bogotá.
- Tovar, L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Lenguaje*, 28, 42-61.

- Washabaugh, W. (1978). Aspects of the syntax of Providence Island Sign Language. *Proceedings of the 1977 Mid-America Linguistics Conference*. Columbia, Mo., pp. 129-138
- Washabaugh, W. (1979). Hearing and Deaf signers on Providence Island. *Sign Language Studies*, 24, 191-214.
- Washabaugh, W. (1980a). The organization and use of Providence Island Sign Language. *Sign Language Studies*, 26: 65-92.
- Washabaugh, W. (1980b). Complexities in the organization of sign languages. *Semiotica*, 32(1/2), 155-173.
- Washabaugh, W. (1981). Sign language in its social context. *Annual Review of Anthropology*, 10, 237-252.
- Washabaugh, W. (1985). Language and self-consciousness among the Deaf of Providence Island. *Proceedings of the Third International Symposium on Sign Language Research*. Linstok Press, pp. 324-333.
- Washabaugh, W. (1986). The acquisition of communicative skills by the Deaf of Providence Island. *Semiotica* 62(1/2), 179-190.
- Washabaugh, W. (1991). Providence Island Sign Language. Recuperado 10 enero 2016 de <https://pantherfile.uwm.edu/wash/www/prov.htm>.
- Washabaugh, W., J. Woodward & S. De Santis. (1978). Providence Island Sign Language: A context-dependent language. *Anthropological Linguistics* 20(3), 95-109.
- Woodward, J. (1978). Attitudes toward Deaf people on Providence Island: A preliminary survey. *Sign Language Studies*, 18, 49-68.
- Woodward, J. (1979). The selflessness of Providence Island: Personal pronoun morphology. *Sign Language Studies*, 23, 167-174.

## Cultura digital emergente y prácticas educativas expandidas: reflexiones desde Platohedro\*

**Emerging Digital Culture and Expanded Educational Practices: Reflections from Platohedro**

**Cultura digital emergente e práticas educacionais ampliadas: reflexões do Platohedro**



### Para citar este artículo

Uribe, A. (2020). Cultura digital emergente y prácticas educativas expandidas: reflexiones desde Platohedro. *Folios*, 51, 117-127.  
doi: 10.17227/folios.51-9577

**Alejandro Uribe Zapata\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9228-9088>

\* Este artículo de reflexión deriva de la tesis doctoral del autor intitulada “El hilo de Ariadna: concepto y prácticas de educación expandida” y realizada en el programa Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y TIC, en la Universidad de Antioquia. El trabajo fue realizado entre el 2014 y el 2017 gracias a una beca para estudios doctorales de Colciencias, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

\*\* Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia., Medellín, Colombia. Profesor de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia, Universidad Pedagógica Nacional Bolivariana, Medellín, Colombia.  
**Correo electrónico:** alejandro.uribe@upb.edu.co.

Artículo recibido  
01•02•2019

Artículo aprobado  
25•07•2019

## Resumen

Este artículo de reflexión explora las relaciones entre las categorías de hibridez, agencia, socialización, farmacón y decolonización en el marco de una época posdigital y una práctica educativa expandida. Las categorías emergieron después de un trabajo de campo realizado durante el 2016 en Platohedro, una iniciativa de la ciudad de Medellín, Colombia. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, se apoyó en una versión constructivista de la teoríaada y uno de los objetivos era comprender la emergencia de algunas prácticas ciudadanas juveniles que usan de manera intensiva internet. Se cierra el artículo presentando algunas implicaciones educativas.

### Palabras clave

pedagogía; educación; educación expandida; cultura digital

## Abstract

This reflection paper explores the relationship between the categories of hybridity, agency, socialization, pharmacon and decoloniality, within the framework of a post-digital era and an expanded educational practice. These categories emerged after a fieldwork developed in 2016 in Platohedro – an initiative from Medellín, Colombia. The research had a qualitative approach, based on a constructivist version of the grounded theory. One of its objectives was to comprehend the emergence of some juvenile practices of citizenship, which use Internet intensively. Some educational implications are presented at the end of the article.

### Keywords

pedagogy; education; expanded education; digital culture

## Resumo

Este artigo de reflexão explora as relações entre as categorias de hibridismo, agência, socialização, *pharmacon* e descolonização no quadro de uma era pós-digital e uma prática educacional expandida. As categorias surgiram após um trabalho de campo realizado em 2016 no Platohedro, uma iniciativa da cidade de Medellín, Colômbia. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, baseou-se em uma versão construtivista da teoria fundamentada e um dos objetivos foi compreender o surgimento de algumas práticas de jovens cidadãos que usa; intensament; a Internet. O artigo apresenta algumas implicações educacionais no final.

### Palavras-chave

pedagogia; educação; educação ampliada; cultura digital

## Introducción

En general, cuando se habla de cultura digital, los principales elementos que aparecen asociados a este término son la *participación*, la *remediación* y el *bricolaje* (Deuze, 2006). En el primer caso, lo *participativo* denota la cultura que adopta los valores de diversidad y democracia para cada una de nuestras interacciones; considera que, como individuos y sociedad, tenemos la capacidad de tomar decisiones propias, y defiende la posibilidad de expresarnos de manera libre a través de un amplio abanico de formas y prácticas (Jenkins, Itō, & boyd, 2016). En un texto anterior, Jenkins y otro grupo de colegas, presentan cinco rasgos propios de esta cultura de la participación: 1) hay pocas barreras para la expresión artística y el compromiso ciudadano; 2) apoya con firmeza la creación y el intercambio con los demás; 3) la experticia informal se distribuye entre los aficionados y los más novatos; 4) los miembros consideran que sus contribuciones tienen relevancia, y 5) establecen en cierta medida conexiones sociales con los demás (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, y Robison, 2009).

En el segundo caso, la *remediación* se refiere a la modificación, manipulación y reformulación de la información disponible. En términos epistémicos, es la posibilidad de reconfigurar y alterar la realidad. En contextos de mediación digital, donde los recursos son potencialmente adaptables al gusto individual, se espera que las personas construyan y divulguen sus propias reflexiones y versiones de los hechos antes de asumir pasivamente los discursos oficialistas, institucionalizados y *mainstream*. Los blogs, las páginas de noticias independientes, los generadores de contenido en diversas plataformas, entre otros, ejemplifican esta corriente. En la red, tales posturas divergentes se validan y legitiman a través de los datos cuantificados que posibilitan este mismo espacio, a saber, número de comentarios, fans, trinos, *me gusta*, entre otros.

Finalmente, el *bricolaje* caracteriza a los que obran sin seguir un recetario, apelan a medios, recursos y procedimientos alejados de lo estándar, se acomodan a lo que hay y no trabajan con materias

primarias sino con insumos ya elaborados, fragmentos, sobras y trozos de otras obras (Lévi-Strauss, 1997). En el marco de la cultura digital, esa idea se enriquece con prácticas e ideas antaño disruptivas, pero ya relativamente cotidianas como la redifusión de contenidos, la hibridez, la artesanía, la mezcla y remezcla, y el *copie y pegue* que posibilitan, para algunos, amplificar el sentido creado mediante la referencia para construir algo nuevo (Lessig, 2012) o estimular nuevas conexiones ya que funciona como un pegamento o aglutinador cultural (*cultural glue*) (Navas, 2012).

No obstante, otros autores plantean que ya estamos inmersos en una época *posdigital* (Cramer, 2015), no en el sentido de *superar* lo digital ni tampoco en el de estar, desde una perspectiva hegeliana, lineal, progresista y teleológica, en una *fase histórica posterior*, sino que se trata de subrayar cambios culturales y mutaciones que se están presentando en la actualidad luego de la creciente influencia generada por las tecnologías digitales en múltiples ámbitos de la vida. En contravía del fervor inicial de los primeros años de la red, lo posdigital implica, pero no se reduce, rescatar una mirada escéptica, pausada e incluso desencantada frente lo digital.

Las prácticas educativas expandidas (Uribe Zapata, 2018), también llamadas laboratorios ciudadanos (Ricaurte Quijano, 2018), son un ejemplo de lo anterior. Estas iniciativas se caracterizan por escapar de las clásicas etiquetas de formal, no formal e informal; por configurarse como movimientos o colectivos minoritarios de origen ciudadano que apelan a formas organizativas modulares y reticulares; promover prácticas educativas emergentes y roles formativos horizontales; difuminar en sus configuraciones pedagógicas las fronteras disciplinares; rescatar elementos minimizados por la modernidad como los afectos, los cuidados y la hospitalidad; apelar al principio pedagógico del aprender haciendo; abrazar la narrativa del prototipado; mostrar sensibilidad hacia los saberes populares y ancestrales y poner en tensión los dualismos modernos tales como expertos/novatos o digital/análogo. Para ejemplos concretos, sobre

todo a nivel local, nacional e iberoamericano véase Uribe Zapata (2017), Fonseca Díaz (2011) y Díaz y Freire (2012).

Además de naturalizar los elementos fundacionales de la denominada cultura digital, léase *participación, remediación y bricolaje*, estas prácticas revisitan y robustecen dicha cultura al incluir referentes como la hibridez, la agencia, la socialización, el farmacón y la decolonialidad. Configuran una época posdigital o cultura digital emergente. En nuestro caso, estas últimas categorías emergieron después de un trabajo de campo realizado durante el primer semestre del 2016 en Platohedro<sup>1</sup>, una práctica educativa expandida ubicada en la zona oriente de la ciudad de Medellín. Dicho trabajo se realizó en el marco de la realización de la tesis doctoral del autor y donde uno de los objetivos era comprender la emergencia de algunas prácticas ciudadanas juveniles que usan de manera intensiva internet.

Sobre la iniciativa, Platohedro suele presentarse a sí misma como un espacio autogestionado de corte creativo, comunitario y colaborativo que se dedica a la investigación, experimentación y la autoformación de la mano de tecnologías libres que sirven para la creación, publicación y distribución de sus contenidos. Sobre los participantes, tres (3) son hombres y tres (3) son mujeres, y la mitad (3) tiene menos de treinta (30) años y la otra mitad (3) son mayores de cuarenta y uno (41). Sobre la investigación, tuvo un enfoque cualitativo y se apoyó en una versión constructivista de la teoría fundamentada (Charmaz, 2008). Esta versión evita emplear categorías predeterminadas ya que sostiene que la relación con la realidad es múltiple, que el proceso de investigación emerge a partir de la interacción constante con los datos. Se debe tener en cuenta la posición del investigador, así como la de los participantes; y que la investigación no es una tabula rasa, sino que ésta dialoga con algunas preconcepciones teóricas. Fuera de los referentes derivados de la literatura académica, las dos fuentes de información

<sup>1</sup> Véase <http://platohedro.org/>

fueron la observación participante y las entrevistas semiestructuradas.

El propósito de este artículo es explorar las relaciones entre las categorías emergentes (hibridez, agencia, socialización, farmacón y decolonialidad) y la práctica educativa expandida concreta que las inspiró, Platohedro. Se cierra el texto con algunas implicaciones de corte educativo derivadas de tales categorías.

## Hibridez

Antes pensábamos que es lo virtual y lo real. Ahora pensamos que no es tan así, están juntos. Entonces la huertita y su página web, están dialogando con otras vueltas, con otros proyectos. Se potencia mucho más la red. Ahora a Platohedro viene una artista filipina en 2 meses, ¿y cómo se iba a enterar de todo esto si no fuera por toda esa dinamización online? (Luciana, comunicación personal, 23 de junio de 2016).

Esa distinción en el ámbito tecnológico entre lo nuevo y viejo, como si fueran dos compartimentos separados que no dialogan entre sí, es bastante imprecisa en el presente. Es una oposición obsoleta. Basta con ver las hibridaciones que realizan, en primera instancia, los artistas y diseñadores al conjugar programas avanzados de escritorio con técnicas manuales tales como los bocetos o el dibujo; y los intelectuales, escritores y académicos que usan máquinas de escribir y toman notas en papel, pero difunden vía internet sus producciones impresas. En segunda instancia, las prácticas que subvierten por completo las intenciones originales de diseño de un producto, por ejemplo, usar partes de un móvil para crear sensores, convertir un computador portátil en un servidor o usar tecnologías pensadas en principio para la comunicación como herramientas políticas y para el ejercicio ciudadano.

A pesar de vivir en un mundo mediatizado en exceso, actualmente hay una vuelta a las máquinas de escribir, celulares sin pantallas táctiles, discos de acetato, técnicas de impresión artesanales, libretas para tomar notas, bicicletas para la movilidad e incluso un creciente gusto de parte de los jóvenes por

los trabajos manuales (Ocejo, 2017). Tales iniciativas no se consideran hoy en día como algo de la vieja guardia, excéntrico o desactualizado. Al contrario, son decisiones conscientes, tomadas por personas y colectivos bastante familiarizados con lo digital, que basan sus decisiones en lo que necesitan o quieren en cada caso puntual.

Ambas parcelas, lo digital y analógico, los átomos y los bits, no están separadas ni tienen características exclusivas, sino que se entrecruzan de manera permanente y alimentan las prácticas humanas. Siguiendo la clásica definición de Canclini frente a la hibridación, se trata de explicitar que somos testigos cada vez más de procesos socioculturales en el que estructuras o prácticas discretas (que tampoco son estrictamente puras sino igualmente mestizas), que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas (García Canclini, 2001, p. 14).

Platohedro, como espacio híbrido, se opone a los dualismos. Busca romper con el mito de las escisiones radicales de corte moderno tales como viejo/nuevo, análogo/digital, átomos/bits o racional/afectivo. Varias de sus prácticas conjugan todo lo anterior y por ello generan dinámicas propias. Sin duda, sus prácticas devienen mestizas e híbridas (véase figura 1). Procesos en los que la tecnología se vuelve invisible ya que las discusiones no giran sobre *x* o *y* herramienta, sino sobre lo que se quiere hacer más allá del recurso empleado (por ejemplo, hacer animaciones o instalaciones sonoras); los saberes populares y ancestrales se conjugan con ejercicios de programación o electrónica y las manos, no sólo la cabeza, se unen a los afectos y las confianzas entre personas con formación variada y de diversa edad<sup>2</sup>. Pero al ser mestizas esas prácticas no son puras. Es decir, se alejan de los formatos y los cronogramas herméticos, no impera el silencio, la duración de las sesiones es un misterio en ocasiones, se mezcla lo magistral con lo dialógico, varios ejercicios no resultan, no se esconden los experimentos fallidos y los

2 Por ejemplo, véase <http://platohedro.org/plantas-y-performance-post-antropocentrica-un-cuaderno-de-creacion-para-devenir-planta/>

procesos, antes que los resultados, marcan el compás. De ahí, precisamente, su potencia educativa.



Figura 1. Taller de electrónica con papel. Fuente: Archivo Platohedro

## Agencia

La ficción de la agencia, entendida de manera simple como la ilusión de control sobre el medio, se refuerza en el contexto de la cultura digital. Un ejemplo es el emergente movimiento DIY/DIWO/DITO (en castellano, significan *hazlo tú mismo*, *hazlo con otros* y *hacerlo juntos*)<sup>3</sup>, que se remonta varias décadas atrás y pone en entredicho las dicotomías entre nuevo/viejo y análogo/digital. La filosofía y las prácticas del tipo DIY/DIWO/dito ahora habitan en los espacios con impresoras 3D y otros dispositivos/herramientas para la creación, en los *hackerspaces*, *makerspaces*, en iniciativas con Arduino y *software/hardware* libre, y en los curiosos y aficionados experimentales de toda la vida, esto es, aquellos que antaño exploraron por ejemplo los temas de radioaficionados o la creación de impresos en formato *zine* para salirse de las versiones oficiales y ahora instalan sistemas operativos libres o extienden la vida útil de sus aparatos para evitar la obsolescencia programada.

Pero la agencia no es competencia exclusiva de los humanos. También los objetos tienen agencia (Latour, 2008). No porque tengan voluntad sino porque nos interpelan. Las tecnologías, desde el lápiz hasta las gafas de realidad virtual, actúan como

3 En inglés, DIY = Do it yourself. DIWO = Do it with others. DITO = Do it together

actantes ya que nos configuran, condicionan y determinan tanto a nivel cognitivo y social. Ponen su sello en nuestra subjetividad. Así, las tecnologías no son ajenas a nuestra naturaleza, sino que antes son inseparables de ésta. En contravía del prisma cartesiano, que fomenta los dualismos, las escisiones abismales y los estudios con miradas aisladas, es menester considerar tanto a los sujetos, con su dimensión subjetiva y experiencial, como las tecnologías, que median y cincelan (Rueda Ortiz, 2014). La relación es de doble vía y sin inclinaciones de balanza. Estamos inmersos en contextos históricos, sociales y tecnológicos específicos, situados en complejas redes materiales que son a la vez habitadas y modificadas por nuestras propias experiencias y acciones independientemente de las valoraciones negativas o positivas que se hagan al respecto. Las personas no estamos separadas de las cosas (Esposito, 2016).

Si algo fomenta Platóhedro es la participación de los asistentes independientemente del perfil de estos y los resultados que se obtengan. Es decir, no aplican filtros ya que no importa la edad, el género, la escolaridad y los saberes previos que se tengan. Intentan democratizar la batuta de las sesiones al tiempo que buscan difuminar la distancia entre los expertos y los profanos. Hay un potencial político y epistémico latente en esas dinámicas de participación. Político porque crece la toma de poder, en términos de elección y performatividad, de parte del ciudadano común; y epistémico porque se tiene la posibilidad de (re)crear nuestra realidad, interpellarla y configurarla independientemente de las gramáticas impuestas desde otros frentes<sup>4</sup>.

Además, las actividades que se proponen desde Platóhedro revitalizan la agencia a través del bricolaje. En efecto, se salen del libreto que usualmente se suele manejar en espacios como la escuela ya que apuestan, entre otras, por revalorizar el trabajo manual y artesanal en oposición al excesivo verbalismo de las aulas, a los cruces de experiencias intergeneracionales, por reconocer saberes (no) expertos, dispersos en un lugar común, profesores que devienen estudiantes y viceversa, y valoran el

<sup>4</sup> Por ejemplo, véase <http://platohedro.org/manga-libre/>

rol epistémico del hacer y el error. También utilizan insumos disponibles en otros ámbitos (repositorios en GitHub, tutoriales alojados en YouTube, páginas de auto creación como *Instructables* o archivos en *Archive.org*) y distribuyen sus creaciones para que puedan ser revisadas, criticadas, apropiadas o utilizadas por otros (liberación de contenidos usando licencias abiertas, publicación en tiempo real de los eventos que se realizan o memorias efímeras de las iniciativas que se llevan a cabo).

## Socialización

Aunque el término cultura participativa impera cuando se habla del auge de la tecnología digital, otros autores hablan de cultura de la conectividad ya que sostienen que el reciente ecosistema de plataformas no sólo ofrece mayores posibilidades de conexión, interacción y participación en línea, sino que estructuran la propia socialización. Esto sucede al tiempo que cambian su arquitectura de acuerdo con las tendencias de uso de los mismos usuarios. Pasamos de la comunicación en red a la socialización por plataformas (Van Dijck, 2016)"source":"Open WorldCat","event-place":"Buenos Aires","abstract":"\Si hay un tema recurrente en las noticias, la vida cotidiana y los estudios académicos es el de cómo internet nos cambió la vida. Tanto se ha dicho sobre sus bondades y perjuicios que parece difícil que surja una perspectiva novedosa. Sin embargo, La cultura de la conectividad hace un aporte original sobre una cuestión que en muchos aspectos sigue siendo muy opaca y requiere, sin dilación, un abordaje sistemático. José van Dijck construye una historia crítica de las redes desde su surgimiento en la primera década del siglo XXI hasta la actualidad. Con notable solvencia, propone un recorrido por las principales plataformas (Facebook, Twitter, Flickr, YouTube y Wikipedia.

Si se usa una categoría clásica de los estudios antropológicos, esta socialización hace parte de una cultura prefigurativa, esta es, una cultura en la que los adultos aprenden de los jóvenes y que se caracteriza por marcar una ruptura generacional

con las precedentes, a saber, la postfigurativa y la cofigurativa. La postfigurativa es aquella en la que el futuro de los niños está por completo plasmado en el pasado de los abuelos ya que la vida y saberes de éstos son estables, inmutables e imperecederos. En la cofigurativa el modelo de conducta se ofrece a través de los pares y tanto los adultos como los jóvenes aprenden de sus contemporáneos. En cambio, en la prefigurativa no hay guías, las instituciones están en crisis, los pares están también aprendiendo en tiempo real de esta cultura y los saberes del pasado ya no actúan como faros precisos de los caminos venideros (Mead, 1997, p. 117). Es decir, se están explorando otras maneras de vivir juntos, experimentando con espacios *extitucionales* y naturalizando formas alternativas de ser y de conocer. En suma, de socializar.

Entre otras, la socialización actual rescata la empatía, lo afectivo, las relaciones, los cuidados y la hospitalidad que se habían menguado en parte por el monopolio del discurso moderno que enarbolaba para el sujeto valores racionales, individuales, autónomos y distantes. Siguiendo a Marina Garcés (2013), hoy se busca recuperar la idea de mundo común que no es el proyecto particular de nadie, sino que es el espacio que comparten personas con historias distintas. Involucrarse en la vida ya que es un problema/oportunidad común. Por ello, como rasgo de este nuevo *socius*, cada vez sorprende menos el hecho que los cuerpos se distancien de los discursos y realicen lo que las palabras todavía no saben decir.

En suma, la socialización gira sobre el estar juntos. Sobre el cómo se configura la sociedad al tiempo que moldea la subjetividad. Con la diferencia que esa configuración social no se da en el vacío sino en paralelo con el desarrollo de las tecnologías digitales. Hay una influencia recíproca entre los medios conectivos y las personas. Tanto los unos como los otros se configuran entre sí. Se crean dispositivos y a la vez ellos condicionan a las personas. Ese baile en pareja se ubica en una posición equidistante de los clásicos dualismos que imperan en las discusiones sobre sociedad, educación y tecnología. Pero tam-

bién refuerza el carácter prefigurativo. Por ello al interior de estas prácticas, en este caso Platohedro, se prototipan futuros, se crean formas de proceder que generan ruido en la institucionalidad dominante, se ensayan otras formas de estar, se sospecha de los viejos discursos y las jerarquías sobre el papel, se ponen a circular dominios casi que vetados y se aprende sobre la marcha<sup>5</sup>. También, al proponer talleres sobre, por ejemplo, el navegador TOR y de seguridad digital, buscan subrayar la cara oscura de esa socialización en plataforma, esto es, la vigilancia colateral y el uso mercantil de nuestros intercambios sociales y comunicaciones en el que las plataformas digitales siguen las lógicas capitalistas y de mercado.

## Farmacón

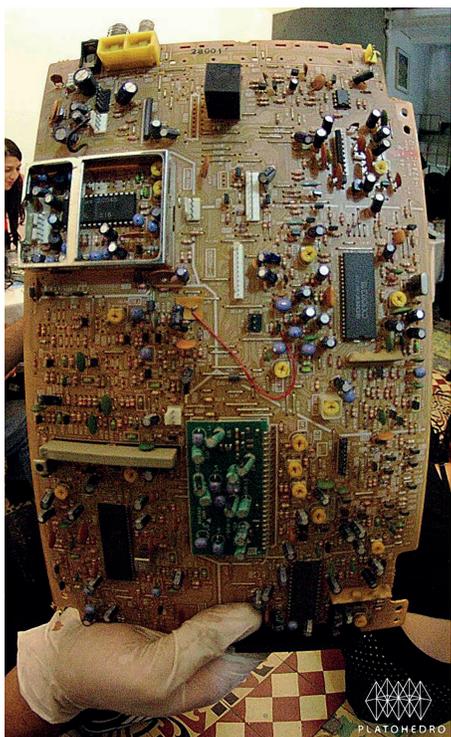
El pensador francés Bernard Stiegler ha sostenido que la técnica es siempre lo impensado. Impensado porque la técnica, que es inherente a los humanos, siempre debe atenderse, cuidarse y reflexionarse ya que a través de ella se (re)crea y reinventa el mundo circundante. Por ello, insiste en la condición farmacológica de la misma, esto es, aquello que “permite cuidar y aquello de lo cual hay que tener cuidado –en el sentido de *poner atención* a algo: es un poder curativo, en *la medida o exceso* en que es un poder destructivo” (Stiegler, 2015, p. 30. Cursivas en el original). Así, toda tecnología es, al tiempo, remedio como veneno.

Stiegler presenta un consejo frente el farmacón, a saber, asumir la adopción antes que la adaptación. La segunda es obligada mientras que la primera es libre. Según su argumento, cuando uno se adapta de manera forzada a una nueva técnica (farmacón), uno se proletariza, se subyuga y expande su toxicidad. La adopción, en cambio, implica elegir y decidir, o en sus términos, es la “condición de individuación del ser farmacológico –de cómo el veneno puede devenir remedio” (Stiegler, 2015, p. 259). Adoptar es emanciparse, adaptarse es someterse.

Es necesario recordar la condición farmacológica de la técnica. Tanto porque es un antídoto contra

<sup>5</sup> Por ejemplo, véase <http://platohedro.org/d-formacion/>

las miradas reduccionistas que apelan al optimismo o negativismo acrítico como porque expone las cartas sobre la mesa al subrayar el carácter bifronte de la tecnología digital. En efecto, ésta es remedio y veneno. Liberadora y dañina. Las dos cosas al tiempo. Por ejemplo, en varios eventos programados por Platohedro, se hablaba de privacidad, la red profunda, manejo de datos, programas libres y libertad de expresión al tiempo que se usaban diversos programas informáticos para guardar, difundir y enriquecer las sesiones o se desbarataban los dispositivos para conocer su lógica interna. Criticaban la tecnología al tiempo que la usaban<sup>6</sup>. No hablaban de ella desde un escritorio o púlpito sino desde sus mismas entrañas, adoptándola, no adaptándose. De ahí que desarmaran los aparatos, accedieran a los códigos base, modificaran lo que quisieran y aprendieran diseccionando sus insumos de trabajo (véase figura 2). Pura soberanía tecnológica en práctica.



**figura 2.** Conociendo las entrañas de los computadores. Fuente: Archivo Platohedro

<sup>6</sup> Por ejemplo, véase <http://platohedro.org/nubes-vibrantes/>

## Decolonialidad

Lo que hace el denominado giro decolonial es pensarse la sociedad latinoamericana desde la diferencia, la diversidad, la praxiología propia, el mestizaje, la hibridez y lo indígena, y no desde la carencia o la falta de desarrollo. En vez de forzar corpus teóricos foráneos para que den cuenta de nuestras dinámicas específicas, valoriza las agendas que tienen en cuenta las particularidades históricas y culturales de la realidad latinoamericana (por ejemplo, el Buen Vivir, el Buen Conocer, el procomún, la investigación acción, entre otros). En palabras de Sierra Caballero:

... “se trata de tomar en serio el diálogo de saberes y asumir la diferencia de la modernidad evitando cierto dominio eurocéntrico hegemónico –en la actualidad básicamente angloamericano– para afirmar una suerte de *ethos barroco* como programa científico vital para la región” (2016, p. 12., cursivas en el original).

Lo anterior implica reconocer, valorar y aplicar otras formas de vida, otras maneras de producir saberes y de legitimarlos, otros lenguajes y otras formas de representación que son a menudo ignorados por la academia gracias a unos prejuicios epistémicos fuertemente anclados.

Los ricos y variados ejercicios educativos, comunicativos y culturales, que se han gestado en nuestro territorio, invitan a la reflexión y posibilitan la elaboración de constructos teóricos con un fuerte anclaje en lo concreto y en las prácticas que allí se gestan. En lo conceptual, temáticas asociadas a lo popular, lo cotidiano y lo común, de gran riqueza comunicativa, cultural y educativa, podrían explorarse con mayor ahínco. En cuanto a la metodología, estrategias sensibles a estas realidades, tales como la investigación-acción, los enfoques feministas, entre otros, tendrían mayor cabida ya que ofrecen herramientas deconstructoras de las lógicas coloniales para abordar este tipo de fenómenos sociales.

Este ejercicio de decolonialidad posibilitaría miradas alternativas sobre el mundo, particularmente desde el contexto universitario, que van

más allá del modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental. En el modelo se privilegia un punto de vista supuestamente neutral en el que se logra la mayor objetividad posible, el ojo de dios, el meta punto de vista, la *hybris* del punto cero en palabras de Castro-Gómez (2010). Fuera de esta ficción del distanciamiento, algunas de estas nuevas rutas impulsan lo contrario: la cercanía, el contacto y la implicación en algún nivel. Por ejemplo, la *transdisciplinariedad* busca cambiar la lógica excluyente (esto o aquello) en favor de una lógica inclusiva (esto y aquello) que promueva la simbiosis entre disciplinas al tiempo que invita no ver la realidad de manera fragmentada y separada por compartimientos, como si el mundo tuviera siempre una lógica cartesiana, dualista, binaria y reduccionista. O la *transculturalidad* que intenta promover un diálogo de saberes entre las cosmovisiones dominantes y aquellas prácticas y saberes que fueron excluidas del relato moderno de corte occidental por ser, según la oficialidad, míticos, folclóricos, supersticiosos, prerracionales o mera *doxa*.

Siguiendo de nuevo los planteamientos de Castro-Gómez, es imperativo subrayar que este discurso decolonial no conlleva de entrada, por una parte, ningún tipo de cruzada contra Occidente para reemplazarlo por algún nacionalismo, reducto latinocéntrico o discurso exclusivamente latinoamericano. Por otra, tampoco se busca estar de espaldas a la ciencia moderna o impulsar un nuevo oscurantismo. No se trata de *superar* las categorías modernas, de ir *más allá* de las mismas, de *rebasarlas* o *negarlas*. Se trata de *ampliar* el campo de visibilidad abierto por la ciencia moderna occidental, de incluir dominios tradicionalmente prohibidos como las emociones, la intimidad, el sentido común, lo experiencial, lo ancestral, lo corporal, entre otros. Se pregona es la conjunción epistémica, no su disyunción (Castro-Gómez, 2007, p. 90).

En resumen, la perspectiva decolonial rescata lo local, pone en tela de juicio los meta relatos imperantes y amplía el espectro epistémico para que no se quede atado exclusivamente a lo cognitivo. Platohedro, con sus talleres e invitados, se acerca

a narrativas propias y locales, tales como los movimientos indígenas y los saberes populares; están poniendo en duda los lineamientos entusiastas, deterministas, acrílicos e imperantes derivados de Silicon Valley en relación con las tecnologías, y favorecen lo corporal, lo afectivo y la filia antes que lo meramente conceptual o curricular. Así el término sea rara vez sea usado por ellos, Platohedro está decolonizando el campo y enriqueciendo la mirada estándar que se tiene frente la cultura digital y la educación. Para la muestra, basta ver talleres que giraban sobre la básica transmutación, el *tecnoshamanismo*, entre otros, que retomaban temas vinculados tanto a la cultura libre como a los saberes ancestrales y los estudios feministas de la ciencia.

## Conclusiones

Gerd Baumann (2001) habla de la cultura como algo esencialista y procesual. En el primer caso, la cultura actúa como una fotocopiadora que imprime una herencia colectiva que se traduce en un catálogo de ideas, valores y prácticas que configuran la vida y los pensamientos de un pueblo, colectivo o nación. En el segundo caso, la cultura existe en la medida que se actúa, ejecuta y se ejercita, o sea, es *performativa* e implica un cambio cultural ya que solo tiene sentido en el acto, mientras se lleva a la práctica.

Desde ese prisma, la denominada cultura digital es esencialista y procesual. Si bien se comparten una serie de valores, normas y códigos sociales por parte de un grupo de personas que están inmersos en una sociedad mediada por la tecnología digital, también esa gama de valores, normas y códigos se renegocian y cambian de manera permanente, se entrecruzan con otros paradigmas e identidades culturales y se imposibilita con ello reducir la cultura digital a una categoría esencialista, sin matices y cambios. Al contrario, se revisita de manera permanente.

En el contexto de este escrito, la cultura digital no es algo que solo acontece en un escenario de pantallas o está ajeno de la cultura sin adjetivos. No es un triple *ex*, es decir, una cultura externa, extraña y exclusiva a una élite. Al contrario, la cultura digital se hibrida con la cultura logrando que ambas se

retroalimenten de manera permanente. Dicho con más precisión, lo que los humanos llamamos cultura está constituido por elementos dispares, pero constitutivos de nuestra identidad, tales como las técnicas, los artefactos, los lenguajes, las creencias, las normas, entre otros (Monterroza Ríos, Escobar y Mejía Escobar, 2015). Es la suma de nuestras experiencias humanas. Por ello, la iniciativa que se presentó, Platohedro, no es solo visible en un ámbito virtual o por virtud de un aparato/tecnología/plataforma específica. Tampoco es novedosa en el sentido de surgir exclusivamente por la aparición de lo digital. Es, eso sí, una práctica humana que se manifiesta, se resignifica y dialoga a la luz de las configuraciones mediáticas que se presentan hoy en día. Para la gente de Platohedro, la cultura digital no es un objeto de estudio, sino que es un elemento que se apropia y se integra a su ethos.

Desde lo educativo, las categorías emergentes dejan al menos tres moralejas. La primera es que ponen sobre la mesa la analogía de la relación entre un mapa y el territorio. O sea, el mapa no es el territorio. Esta idea subraya la distancia que hay entre un objeto y su representación. Ambos no son lo mismo. En este tipo de espacios se aprende a crear mapas mientras se recorre el territorio. Al invitar a descubrir y recorrer tierras vírgenes y en algunos casos inhóspitas para muchas personas, éstas devienen en cartógrafos en tiempo real. Por ejemplo, se aprende sobre programación mientras se programa o se aprende sobre tecnología mientras se desarman equipos tecnológicos propios. Antes que acumular mapas de territorios extraños y ajenos, léase guías, tutoriales o rutas estandarizadas, se busca elaborar cartografías propias a través del cuerpo, el tacto, el error y el diálogo. De esta forma, el aprendizaje se guía no por supuestas respuestas genéricas, recetarios foráneos y lugares cómodos, sino sobre preguntas puntuales que se trabajan sobre el terreno y están vinculadas al contexto.

La segunda moraleja es sobre el aprender con el cuerpo. En Platohedro, y otros espacios similares, se insiste en que el aprendizaje gira sobre la acción. Predomina el cuerpo, no el verbo. Es importante

tocar, sentir, manipular, desbaratar, involucrarse con la materialidad y dejarse afectar por las cosas. Dejar que la mano estimule la cabeza y no al contrario ya que también es posible representar y aprender sobre el mundo a través de la carne. Al rechazar tácitamente el prisma dominante del dualismo ontológico, rechazan que lo mental está separado del cuerpo y son escépticos frente al relato educativo que menosprecia la práctica y promueve el cultivo exclusivo de lo mental a través de conocimientos verbales y formales.

La tercera moraleja es sobre el aprender con otros. Dentro el mobiliario de Platohedro imperan las mesas tipo comensal que permiten el diálogo cara a cara y el intercambio de ideas. No hay pupitres ni púlpitos ya que buscan emular más la cocina que el aula de clase. ¿Por qué esta configuración? En parte, porque hay actividades compartidas que se buscan resolver de manera conjunta y porque el diálogo cercano, cara a cara, es central. Y no sólo cuando se trata de hacer o deshacer algo. También en los espacios de conversación se estimula esa sensación de cercanía que en algunos casos es acompañada, como en las cocinas familiares o de amigos cercanos, de comida y cerveza. Las prácticas educativas expandidas promueven el aprender con otros porque funcionan con la lógica del proyecto, del intercambio de ideas, el aprendizaje entre pares y la resolución conjunta de problemas. Pero también por razones más mundanas tales como el ahorro de recursos y la mera empatía. En cualquier caso, no funciona la lógica del aprendiz ermitaño o egoísta.

Para cerrar, una reflexión de una de las coordinadoras,

Platohedro es una casa que uno puede ir adaptando, tú llegas acá y sabes que puedes cambiar la mesa de lugar, casi que lo intuyes porque el lugar está todo apropiado, está ensuciado por la gente, en el buen sentido. En otros sitios eso no se puede hacer y no es que esté mal, es otro tipo de características, son espacios en el que si algo se rompe lo vas a tener que pagar y porque responden a otra lógica de intercambio (Luciana, comunicación personal, 23 de junio de 2016).

## Referencias

- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91). Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (Segunda edición. Versión de Kindle). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397–413). New York: Guilford Press
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? En D. M. Berry y M. Dieter (Eds.), *Postdigital Aesthetics* (pp. 12–26). London: Palgrave Macmillan UK.
- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.1080/01972240600567170>
- Díaz, R. y Freire, J. (Eds.). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Traducido por Federico Villegas. Buenos Aires: Katz.
- Fonseca Díaz, A. D. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15), 71–90. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.04>
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós
- Jenkins, H., Itō, M., y Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics* (Versión de Kindle). Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Traducido por Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Manantial.
- Lessig, L. (2012). *Remix: cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria.
- Lévi-Strauss, C (1997). *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación*. Traducido por Eduardo Goligorsky. Barcelona: Gedisa.
- Monterroza Ríos, Á., Escobar, J. M., y Mejía Escobar, J. A. (2015). Por una revaloración de la filosofía de la técnica. *Revista CTS*, 10(30), 265–275.
- Navas, E. (2012). *Remix theory: the aesthetics of sampling*. New York: Springer.
- Ocejo, R. E. (2017). *Masters of craft: old jobs in the new urban economy*. Princeton: Princeton University Press.
- Ricarte Quijano, P. (2018). Laboratorios ciudadanos y humanidades digitales. *Digital Humanities Quarterly*, 12(1).
- Rueda Ortiz, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y saberes*, 40, p. 11–22. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.40pys11.22>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Sierra Caballero, F. (2016). Editorial: Comunicación y Buen Vivir. Nuevas matrices teóricas del pensamiento latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 131, 9–18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i131.2899.g2734>
- Stiegler, B. (2015). *Lo que hace que la vida merezca ser vivida: de la farmacología*. Traducido por Nadia Cortés. Madrid: Avarigani.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Uribe Zapata, A. (2017). Una revisión de prácticas educativas expandidas de la ciudad de Medellín. *Rev. Guillermo de Ockham*, 15(1), 139–148. <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2757>
- Uribe Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277–292. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>



## Sexualidades mediatizadas. Estado del arte, jóvenes, educación y medios digitales

**Mediatized Sexualities:**  
State of the Art,  
Young, Education  
and Digital Media

**Sexualidades mediadas.** Estado  
da arte, juventude,  
educação e mídia  
digital

**Stephanny Parra Ordoñez de V.\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8343-911X>



### Para citar este artículo

Parra, S. (2020). Sexualidades mediatizadas. Estado del arte, jóvenes, educación y medios digitales. *Folios*, 51, 129-149. doi:10.17227/folios.51-10905

Artículo recibido  
28•01•2019

Artículo aprobado  
25•07•2019

\* Magister en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE–Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia. Grupo Educación y Cultura política, sub-línea: Cibe, Universidad Pedagógica Nacional cultura y educación.  
**Correo electrónico:** dgparrao@pedagógica.edu.co

## Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación en torno al panorama de los estudios sobre jóvenes, educación sexual y medios digitales, durante las últimas dos décadas. A modo de estado del arte se buscó identificar las principales tendencias, problematizaciones y rutas metodológicas en el campo de indagación que vincula a los y las jóvenes con la educación para la sexualidad y los medios digitales. La revisión se realizó a partir de ciento nueve artículos investigativos realizados en catorce países, dando prioridad a los estudios identificados en Colombia. Tales estudios fueron agrupados a partir de tres categorías desarrolladas a lo largo del documento; 1) Intersecciones entre la educación para la sexualidad, jóvenes y medios digitales 2) Educación para la sexualidad: entre la visión biologicista, manuales y políticas de educación sexual 3) Jóvenes, sexualidades y medios digitales. A modo de conclusiones se exponen las reiteraciones identificadas tanto en fuentes teóricas como metodológicas, las cuales hacen énfasis en la investigación cualitativa, resaltando los trabajos de autores como Michael Foucault, Zygmunt Bauman, Judith Butler y Donna Haraway. Por último, se plantea la necesidad de reconocer los modos en que los y las jóvenes viven parte de su sexualidad en y a través de los medios digitales, como un punto de partida para la reflexión pedagógica a propósito de la educación para la sexualidad.

### Palabras clave

educación para la sexualidad; medios digitales; jóvenes; sexualidades; género

## Abstract

This document gives a view of an inquiry about the panorama of studies on youth, sex education and digital media, during the last two decades. As a state of the art, we sought to identify the main trends, problematizations and methodological routes in the field of inquiry that links young people with education for sexuality and digital media. The review was conducted from one hundred nine research articles carried out in fourteen countries, giving priority to the studies identified in Colombia. These studies were grouped into three categories developed throughout the document: 1) Intersections between education for sexuality, youth and digital media 2) Education for sexuality: between the biologist vision, manuals and sex education policies 3) Young people, sexualities and digital media. Finally, as conclusions, the reiterations identified in both theoretical and methodological sources are exposed, as well as some reflections on the absences and new openings that this field of study proposes.

### Keywords

education for sexuality; digital media; young; sexualities; gender

## Resumo

Este artigo é resultado de uma investigação em torno do panorama dos estudos sobre juventude, educação sexual e mídia digital, nas últimas duas décadas. Como estado da arte, buscamos identificar as principais tendências, problematizações e rotas metodológicas no campo da investigação que liga jovens com educação para sexualidade e mídia digital. A revisão foi realizada com base em cento e nove artigos de pesquisa, realizados em catorze países, priorizando os estudos identificados na Colômbia. Tais estudos foram agrupados em três categorias desenvolvidas ao longo do documento: 1) Interseções entre educação para sexualidade, juventude e mídia digital 2) Educação para a sexualidade: entre a visão biológica, manuais e políticas de educação sexual 3) Jovens, sexualidades e mídia digital. Como conclusões, são expostas as reiterações identificadas em fontes teóricas e metodológicas, que enfatizam a pesquisa qualitativa, destacando os trabalhos de autores como Michael Foucault, Zygmunt Bauman, Judith Butler e Donna Haraway. Finalmente, é necessário reconhecer as maneiras pelas quais os e as jovens vivem parte de sua sexualidade na e através da mídia digital, como ponto de partida para a reflexão pedagógica sobre a educação sexual.

### Palavras-chave

educação para a sexualidade; mídia digital; juventude; sexualidades; gênero

## Introducción

Las reflexiones sobre la sexualidad y su relación con el campo educativo tuvieron un aceleramiento inesperado durante la década del 90 debido, en buena medida, a los cambios constitucionales que tuvo el país durante este periodo, y especialmente a la vinculación explícita de los Derechos Sexuales y Reproductivos (DHSR), tanto en los derechos fundamentales, como en los sociales, económicos y culturales (DESC), expresos en la Constitución Política de Colombia de 1991.

De manera progresiva, durante esta década se incrementó el número de investigaciones y producción teórica sobre aspectos referidos a la educación sexual en Colombia, haciendo un énfasis especial en los impactos de su obligatoriedad en las instituciones educativas, como resultado de la Resolución 3353 de 1993, promovida por el Ministerio de Educación Nacional, que fundamentó el Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) formulado en el mismo año.

Este acontecimiento, sin duda histórico para el país y especialmente para los y las jóvenes de las instituciones educativas, no solo se vivió en Colombia, sino en la mayoría de países en el mundo, en los que como resultado del compromiso adquirido durante la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo, celebrada en El Cairo en septiembre de 1994, se inició un proceso apresurado de planificación y proyección de la educación sexual en los diferentes niveles de educación de cada país.

De manera paralela, en esta misma década, Colombia y gran parte de los países Latinoamericanos experimentaron la emergencia del Internet estrechamente vinculado con el campo educativo. En 1991, con el apoyo del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior, ICFES y la Compañía Colombiana de Telecomunicaciones, Telecom, se logró conectar por primera vez un canal análogo entre la Universidad de Columbia, en New York y la Universidad de los Andes, en Bogotá.

Estos dos eventos aparentemente aislados, son el insumo principal del presente estado del arte que se pregunta sobre las tensiones que surgen a

propósito de la sexualidad durante las dos últimas décadas, en el campo educativo y su relación con los medios digitales.

Nos disponemos a entender las subjetividades sexuales como “un nuevo terreno para la teoría, necesariamente impuro, donde esta emerge en el acto mismo de la traducción cultural” (Butler, 2007, p. 10), que para este caso hace apertura a la interpretación de las convergencias entre la cultura mediática, las sexualidades y el campo educativo, tratando de rastrear los rituales y repeticiones halladas en los trabajos de campo de investigaciones provenientes de diferentes disciplinas y lugares de enunciación.

A su vez, acudimos a la categoría de mediaciones introducida por Barbero (1991), con el fin de abrir el espectro de comprensión de los medios digitales y de comunicación, como “los lugares de donde provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural” (Barbero, 1991, p. 297). Por lo tanto, y aunque los medios digitales son las tecnologías dominantes hoy, no se puede desconocer la presencia de medios convencionales, así como las actuales formas de convergencia entre viejas y nuevas tecnologías ahora en el espacio digital, que conllevan a la convivencia de diversas prácticas culturales asociadas a éstos. Razón por la cual, en lo que sigue del texto mencionaremos esta convivencia, a luz de la categoría *medios digitales*<sup>1</sup>.

Para dar alcance a esta revisión se realizó un directorio de centros de documentación y revistas de educación, ciencias sociales y humanas, que entre sus publicaciones abordaron las categorías de educación para la sexualidad y medios digitales, en población juvenil. A continuación, se describen los centros de documentación revisados y el número de registros utilizados en el presente estado del arte:

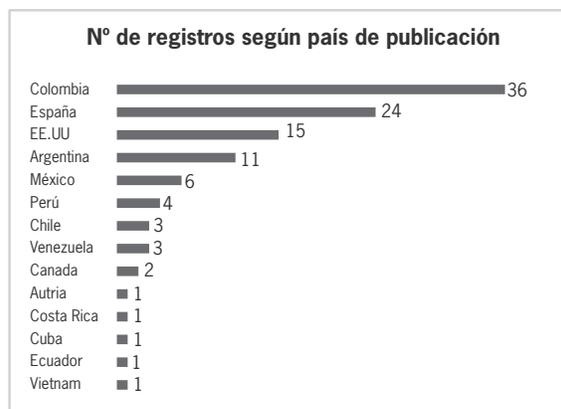
<sup>1</sup> En adelante nos referiremos a los medios digitales para hablar de contenidos codificados que incluyen archivos de música, videos, reportajes, documentales, películas, series televisivas, videojuegos, redes sociales y programas, que circulan en Internet y pueden ser visualizados, distribuidos, modificados y preservados en dispositivos electrónicos digitales.

Tabla 1.

Centros de documentación y revistas consultadas	Nº de registros encontrados
Dialnet	23
Google	21
Google Académico	13
Researchgate	10
ScienceDirect	7
Redalyc	8
Scielo	5
Revista Educación y ciudad IDEP	4
Biblioteca Universidad de los Andes	4
Jstor	3
Repositorio Universidad Pedagógica Nacional	2
Repositorio Universidad Central	2
Revista Nómadas (Colombia)	1
Biblioteca virtual feminista Universidad Nacional	1
Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas	1
Scribd	2
Repositorio Universidad Javeriana	1
Hemeroteca Universidad Nacional	1
<b>Total, registros</b>	<b>109</b>

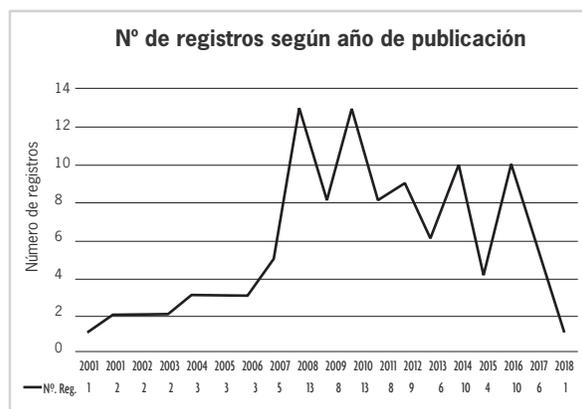
El periodo analizado comprende los últimos veinte años (1998-2018) en los que se identificaron 109 estudios que combinan metodologías de tipo cuantitativo y cualitativo, concentrados por países de la siguiente forma:

Gráfica 1.



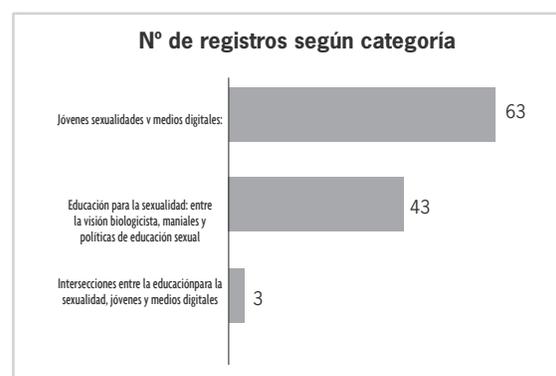
Respecto a las fechas de publicación, llama la atención que el mayor número de estudios reconocidos está concentrado en el periodo 2008-2010, fechas que coinciden con las primeras “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad” anunciadas desde el año 2008 y publicadas por la UNESCO en el año 2009, que repercutirían en las primeras formulaciones de lineamientos de educación para la sexualidad en Europa y América latina<sup>2</sup>.

Gráfica 2.



Finalmente, en cuanto a las temáticas, la revisión de los títulos permitió identificar al menos tres líneas que sirvieron de marco para la organización del documento a partir de subtítulos, clasificados según número de registros en la siguiente gráfica.

Gráfica 3.



<sup>2</sup> Secretaria Distrital de integración social, 2008; Ministerio de educación argentina, 2008; Ministerio de educación Perú, 2008; oms, 2010.

## Intersecciones entre la educación para la sexualidad, jóvenes y medios digitales

Al analizar la producción sobre la relación entre la educación para la sexualidad y los medios digitales, nos encontramos con un número limitado de investigaciones que de manera conjunta se ocupan de este campo en lo concerniente a la población juvenil. De hecho, gran parte de los aportes contenidos en este documento hacen referencia a estas categorías de manera separada, siendo un esfuerzo importante el encontrar caminos argumentativos y experienciales para su articulación.

Un primer acercamiento a esta intersección, lo aporta la investigación realizada por Méndez (2003), denominada “La educación sexual en la sociedad de consumo” en la que la autora describe y analiza, por una parte, los contenidos de carácter sexual que se ofertan en la televisión, el cine, el vídeo/DVD e Internet y su papel en la conformación de actitudes y comportamientos sexuales de los jóvenes; así como, su impacto y relación con el desplazamiento de lo que ha sido considerado como “la labor de los adultos como agentes educativos naturales de los más jóvenes en materia de educación sexual”. (Méndez, 2003, p. 81).

Iniciando con la televisión que, según la autora, es una de las formas de entretenimiento más consumidas por los jóvenes<sup>3</sup>. Méndez cita el Informe de Juventud en España INJUVE 2000, para afirmar que el 31,4 % de los jóvenes de 15 a 29 años declaran que en su tiempo libre lo que más les gusta hacer dentro de casa es ver la televisión, especialmente a las franjas de 15 a 19 años (32,4 %). Esta característica de masificación juega un papel preponderante en la relación de los/as jóvenes con la sexualidad, que si bien, no necesariamente acceden a contenidos sexuales explícitos en la televisión, esta “transmite explícita y subliminalmente valores, actitudes y habilidades de carácter sexual, desde un espacio central en los hogares y que, por regla general, ningún miembro de la familia elude” (Méndez, 2003, p. 85).

3 La autora aquí sigue el estudio de Aznar, I y Fernández, F. (2004).

Con relación al cine, la autora sostiene que la mayoría de las películas vistas por los/as jóvenes contienen escenas eróticas y sexuales a las que acceden sin ninguna restricción y de las que aprenden según su lectura, por imitación. En cuanto al video, la situación es muy similar a la del cine, solo que, en este caso, se introduce el tema del consumo de películas pornográficas que circulan de manera legal y sin ningún tipo de restricción, lo que lleva a la autora a reflexionar sobre la importancia de la mediación de los adultos: “No se puede dejar que el impacto visual de estas cintas tenga más valor que las orientaciones de un adulto significativo” (Méndez, 2003, p. 88).

Finalmente hace una revisión a la Internet y pone en evidencia cómo “la industria del sexo copa uno de los primeros lugares en dominios y espacios, así como en tecnología software para su difusión” (Méndez, 2003, p. 90) siendo a su vez la palabra *sexo*, una de las palabras más buscadas en plataformas como Google.

En esta misma línea de investigación, que busca articular reflexiones desde diferentes lugares de intersección en la configuración de las subjetividades sexuales juveniles; los investigadores León, Moreno, Contreras y Caudillo (2016), en su estudio “Aportes teóricos disciplinares al modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a procesos de formación en jóvenes adolescentes”, muestran cómo la relación de los jóvenes con la tecnología permite hacer al menos cuatro miradas a saber: desde la comunicación, los sistemas educativos, desde la sociología y desde la psicología.

En cuanto a los temas concernientes a la sexualidad y su relación con los medios digitales, los autores inician su exposición afirmando que la manera en la que los/as menores aprenden acerca de la sexualidad no siempre se origina en la familia y en la escuela, que contrario a ello, la exposición a contenidos sexuales es cada vez más frecuente en Internet, lo que los lleva a acceder a información de manera distorsionada. (León, et al., 2016)

Al respecto se muestra como cerca de la mitad (53.3 % hombres y 47.4 % mujeres) de jóvenes participantes de la investigación, han recibido algún tipo de imagen o video de contenido sexual explícito. Para Bartolomé, (2014) citado por León, “Las redes

sociales se constituyen en un espacio privilegiado para el consumo y expresión de la sexualidad al ofrecer intimidad a los jóvenes, en donde pueden crecer y madurar en espacios privados”. (León, et al., 2016, p. 158)

Según el estudio, los medios predominantes por los cuales recibieron este tipo de material fueron las redes sociales, Facebook obtuvo un 53.3 % de afirmaciones, en segundo lugar, se sitúa el WhatsApp con 52 %, y el chat de Facebook con el 47 %. El 25.8 % afirmó haber tenido contacto con contenido sexual por medio de pop-ups o ventanas emergentes, mientras que los sitios de juegos constituyen el 24 %”. (León, et al., 2016, p. 158)

Otro hallazgo fundamental de esta investigación tiene que ver con el sexting entendido como una de las prácticas nocivas e ilegales, asociadas a la sexualidad, que se presenta con mayor frecuencia en los grupos de jóvenes. Según este estudio al 24.2 % de los adolescentes le han pedido una foto o video mostrando partes de su cuerpo, a un 20.7 % de los menores se les ha solicitado que envíen la foto o video de algún amigo o amiga, un 18.2 % ha sido acosado pidiéndole foto o video de alguna parte de su cuerpo o cuerpo completo, un 15.8 % de los menores afirmó haber sido grabado por su novio(a) o amigo(a) y un 13.2 % ha sido grabado sin su consentimiento, y por último un 13.5 % su novio(a) o amigo(a) compartió alguna imagen o video realizando alguna actividad sexual sin su consentimiento. (León, et al., 2016)

Por último, en lo que concuerdan estas dos investigaciones que logran vincular las categorías de educación y medios digitales, es que gran parte de la población juvenil tiene sus primeros acercamientos y acceso a contenidos sexuales a través de medios como la televisión y las redes sociales. Si bien se reconoce el papel de la familia y la escuela en las orientaciones respecto a la sexualidad, lo que evidencian los estudios es que esta información no es tan significativa para los y las jóvenes, como si lo es la información aportada por los medios, que para los autores puede llegar a ser distorsionada.

## **Educación para la sexualidad: entre la visión biologicista, las políticas y la incursión en los medios digitales**

En cuanto a la categoría de educación para la sexualidad, encontramos la persistencia de las categorías de *cuerpo (en el sentido biológico)*, *salud y natalidad*, como principales temas de análisis. Esta delimitación hace que la educación sexual, según investigaciones, como la realizada por Roa (2016), sea asignada tradicionalmente a la clase de biología, lo que permite entrever, según la autora, una concepción de sexualidad asociada principalmente con la genitalidad, lo que conlleva a concebir la educación sexual como “una capacitación informativa que contribuye a reducir las situaciones que las estadísticas y la salud pública han determinado como problema” (Roa, 2016, p. 70) como el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, la homofobia, entre otros.

Al respecto, Hincapié y Quintero (2012), aseguran que, de hecho, el tema de la salud sexual ingresa como tema central en los manuales de texto sobre educación sexual durante los años noventa, haciendo un énfasis especial en la prevención del VIH/SIDA “circunscribiéndolo como meramente una enfermedad de transmisión sexual, igual que un hongo, una bacteria, una gonorrea o una leve picazón por hipersensibilidad”. (Quintero, 2012, p. 97).

Esta trivialización que reduce el asunto de la sexualidad a la responsabilidad individual sobre el cuidado del propio cuerpo como garantía de la salud y en consecuencia de la vida, se convierte en el tema central en los procesos de formación para la sexualidad, por lo que gran parte de las investigaciones en esta materia, se focalizan en analizar las estrategias pedagógicas, las limitaciones e impactos de las campañas de prevención en estos temas<sup>4</sup>.

En contraste con esta mirada, aparecen investigaciones como la de Brigitte Holzner y Dede Oetomo (2004) quienes plantean la educación sexual como

<sup>4</sup> Nos referimos aquí a los siguientes estudios: Bernal, M. y Noriega, S. (2018); Giraldo, (2013); Calvo, S. (2016); Estévez, I, et al (2006); Sánchez, A. y García, A. (2001); Pérez, R. y Ramírez, M. (2013); Ardila, D. (2013); Alvarado, J. (2013); Morales, M (2010); González, J. (2009).

un lugar de tensión entre padres, maestros y líderes religiosos, que en la mayoría de los casos buscan suprimir este espacio formativo. Esta investigación realizada con jóvenes en Java, Indonesia, muestra como los discursos actuales sobre la sexualidad juvenil en Java se contraponen frente al comportamiento sexual real de los jóvenes. Usando ejemplos de revistas populares, publicaciones educativas, y grupos focales, se propone una nueva forma de entender la educación sexual en la que se privilegia la experiencia juvenil y el papel de los medios como desafío en la formación ciudadana.

En esta misma línea Sánchez y García (2001) plantean la necesidad de analizar la situación de sometimiento a la que se enfrentan los y las adolescentes bajo una doble presión social; por un lado, a la de sus padres y educadores (para no tener relaciones sexuales) y por otro lado a la del estímulo social impulsándoles a mantener relaciones sexuales. Según esta investigación, pese a que la educación para la sexualidad se encuentra como tema transversal en los currículos escolares y más concretamente en la Educación para la salud, en su puesta en marcha aún se evidencian numerosas barreras, entre otras, destaca los posibles prejuicios que la sociedad alimenta día a día y que requieren ser desmitificados.

Los estándares de Educación Sexual para Europa (OMS 2010), por ejemplo, son diseñados por la Organización Mundial para la Salud. Por lo que su enfoque está directamente asociado con la salud sexual y reproductiva, como respuesta al “aumento de las tasas del VIH y otras infecciones de transmisión sexual (ITS). Los embarazos no deseados de adolescentes y la violencia sexual; por nombrar sólo algunos” (OMS, 2010, p. 7).

Esta prevalencia del sector salud como promotor de los procesos de formación para la sexualidad obedece en gran parte a las resistencias que el sector educativo ha tenido respecto a este tema. Uno de los estudios realizados por el Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM), a propósito de la sexualidad en América Latina, muestra cómo la educación para la sexualidad sigue teniendo un papel relegado en el

sector educativo oficial, especialmente en los currículos escolares, citando a Moyano (2008) describe los porcentajes de implementación de programas en educación sexual en los países de la región.

Estos porcentajes evidencian la baja aceptación de la educación para la sexualidad en el sector público, considerando que solo cuatro (Brasil, Colombia, Cuba y México) de veintiún países logran una implementación general a nivel nacional y en un porcentaje significativamente bajo (19 %). Es de anotar, además, que los planes implementados siguen teniendo como temas centrales la salud sexual asociada con las ITS y los anticonceptivos, siendo apenas visibles temas como la discriminación e igualdad de sexos<sup>5</sup>.

En el mismo estudio de CLADEM (2010) citando información del Diagnóstico Regional (INSP, 2008) se hace mención del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), adscrito al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y diseñado en asocio con el Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA, iniciado en el año 2003, como una de las apuestas formativas significativas provenientes del sector educativo.

El PESCC como referente para los lineamientos de educación sexual en Colombia tuvo una vigencia de siete años (2003-2010), desde entonces no es posible identificar acciones concretas del Ministerio de Educación en materia de educación para la sexualidad. Adicional a ello, los módulos y herramientas pedagógicas elaborados durante este periodo fueron retirados de la página web oficial del Ministerio de Educación (Revisión primer semestre de 2018), por lo que la información recopilada obedece a fuentes secundarias (Cortés, et. al, 2016; Duque, 2016).

5 Temas prioritarios en la educación sexual de América Latina y el Caribe: 1. aspectos biológicos de la reproducción humana; 2. autoestima; 3. estigma y discriminación; 4. igualdad entre los sexos (roles de género); 5. infecciones de transmisión sexual; y 6. anticoncepción, aspectos biológicos de la reproducción humana; 8. forma correcta de usar un condón; 9. abstinencia y uso de condón como forma de prevención; 10. cómo negociar con la pareja el uso de condón; 11. cómo tomar la decisión de tener sexo; 12. cómo decir “no” al sexo cuando no se quiere; 13. resistir la presión de los pares para tener relaciones sexuales; 14. dónde buscar orientación si se requiere; y 15. dónde buscar servicios de salud. (cladem, 2010, p. 30), los cuales están organizados a partir de rangos de edad (0-4 años, 4-6 años, 6-9 años, 9-12 años, 12-15 años y 15 o más años) y según ejes transversales (Información, habilidades y actitudes).

De otro lado, durante la revisión realizada se identificó un grupo de investigaciones que, si bien no contemplan de manera explícita la categoría de educación para la sexualidad, avanzan en el estudio sobre la equidad de género, el sexismo y las diferentes prácticas escolares vinculadas con la construcción social del género y su expresión, así como las orientaciones sexuales y las estrategias pedagógicas para la enseñanza y promoción de la igualdad. (Área Género Sociedad y Políticas, 2013; Riveros, 2017)<sup>6</sup>. De igual modo se encontraron suficientes estudios asociados con la educación para la ciudadanía y la sexualidad<sup>7</sup>, que en general favorecen una comprensión de la sexualidad más allá de los discursos biologicistas y de prevención.

## Jóvenes, sexualidades y medios digitales

### Sexualidades estereotipadas: de la televisión al reggaetón

En este apartado iniciaremos con los estudios encontrados sobre la relación entre los medios de comunicación masiva (como la televisión, la industria musical) y la sexualidad juvenil. Un primer acercamiento al material bibliográfico permitió identificar entre los diferentes medios a la televisión como uno de los medios que más consumen los y las jóvenes, por lo que la información, imaginarios y valores proyectados en ella son considerados de gran valor para la población juvenil. (Brown, Steele y Walsh-Childers, 2001).

La sexualidad en este medio, según Valero (2007) está focalizada principalmente en los productos publicitarios que promueven mensajes de prevención del VIH – SIDA y exhortan al uso del condón como método de protección y prevención de embarazo. Para Parra (2006) es claro que hay una escasez de programas educativos o al menos informativos respecto a temas asociados con la sexualidad en la

<sup>6</sup> En esta misma línea se encuentran otros estudios, como: Castelar, C. (2014); García, C. (2003,2004,2007); (Parra, G. y Corpas J. (2016); Páez, R. (2014); Quintero, G. (2014) Vargas, E. y Barrera, F. (2002)

<sup>7</sup> Arcos, Figueroa, Miranda y Ramos (2007); Cantor, (2008); Torres (2009 y 2013); Cardinal (2005); Bedoya (2014).

televisión. Aun así, los y las jóvenes investigadas por Parra consideran que en los medios circulan muchos más mensajes e información sobre la sexualidad, que la que reciben en la escuela.

Otro de los nodos de reflexión identificados, se relaciona con los estereotipos estéticos de belleza y modelos corporales hegemónicos privilegiados en la televisión, especialmente dirigidos a las mujeres jóvenes (Mazzaferro, 2011; Pulido, 2015), que se traducen en la mayoría de los casos, en expresiones y prácticas sexistas.

En esta misma línea, se identifica un estudio dedicado a la revisión de la influencia de la televisión en las identidades y prácticas sexuales de los y las jóvenes (Coronado, 2007). Considera este medio como un espacio de circulación de información simbólica que atrae la mirada, mostrando, “imaginarios de la naturaleza femenina y masculina y los diferentes roles que juegan en la vida cotidiana y por lo tanto modelos, maneras de comportarse y relacionarse, legitimando el discurso hegemónico que la misma sociedad establece en la diferencia hombre — mujer” (Coronado, 2007, p. 17).

Por su parte, en el campo de la música se identifica un número significativo de investigaciones que relacionan las categorías de sexualidad – música, con el género musical reggaetón. Para autoras como Dulce Asela Martínez (2014) la característica de nuestro tiempo es la hipersexualización como un patrón fenoménico en el que, “la sociedad es bombardeada por contenidos e imágenes sexuales a través de distintos soportes mediáticos” (Martínez, 2014, p. 63).

El reggaetón se suma de manera significativa no solo a la difusión de letras y contenidos que pueden ser catalogados como sexuales, sino que incursiona en una nueva forma de baile denominada “perreo” que consiste según Ceballos (2010) “en tratar de bailar como si estuvieran seduciendo a su pareja con movimientos lascivos y sensuales, incitando la mímica con posiciones de fornicación”. (p. 47).

En cuanto al contenido de las letras de las canciones, los estudios (Gallucci, 2008; Urdaneta, 2010; Ramírez, 2012) concuerdan en que su mayoría son de índole sexista: “hace clara referencia al sexo, la

violencia y las asimetrías de género; en él la mujer asume un rol pasivo y sumiso, mientras que el hombre es quien porta el rol dominante y activo” (Martínez, 2014, p. 65). Para Ximena de Toro (2011) este tipo de mensajes sexistas, no solo son explícitos en las letras, sino que redundan en la promoción de estereotipos machistas de hombres y mujeres.

Es preciso destacar que, pese a ser un género que ha venido en ascenso, en términos de consumo, es la población juvenil la que más escucha este tipo de música, por lo que los estudios (Ceballos, 2010; Lavielle-Pullés, 2014) señalan la necesidad de analizar el impacto de este tipo de música en las identidades y prácticas juveniles respecto a su sexualidad.

Esta posición se contrapone con la preocupación manifiesta por Carballo (2006) según la cual el consumo de reggaetón por parte de los y las jóvenes obedece en gran parte a la falta de escenarios libres de moralismos que les permitan el diálogo abierto sobre su sexualidad. Lo que conlleva a que la mayoría de información que adquieren respecto a este tema provenga de productos culturales como el reggaetón, que no solo reproducen prácticas e imaginarios sexistas, sino que crean un plexo de significados que son interiorizados sin mayores criterios por niños, niñas y jóvenes.

### **Identidades performativas: presentación de sí, género y corporalidades en los medios digitales**

Sobre este tema las investigaciones consultadas hacen un énfasis especial en la representación de sí de los jóvenes a través de las redes, siendo Facebook una de las redes predilectas para la configuración de identidades que van desde lo que se denomina la presentación más auténtica de sí mismos/as, hasta la producción elaborada de perfiles que obedecen más al querer ser, que a la propia realidad (Junco, 2012; McAndrew y Jeong 2012).

Algunos estudios demuestran que los usuarios de sitios de redes sociales manejan complejas estrategias para la negociación de su «auténtica» identi-

dad<sup>8</sup>. Almansa y otros (2013), por ejemplo, muestra a través de una investigación comparativa realizada con jóvenes de España y Colombia, cómo el nombre que deciden adoptar los adolescentes en Facebook no necesariamente corresponde con su nombre real, sino que describe atributos de su identidad. “De los 100 perfiles estudiados, 45 adolescentes asumen otros nombres que guardan poca o ninguna coherencia con el nombre de su identidad real. Para ellos es muy importante la escritura de su nombre, su apariencia”. (Almansa et al., 2013, p. 129).

Al respecto, el estudio realizado por Zuluaga, (2011) muestra en uno de sus subtítulos “El Facebook es como una cobija para esconderse, para no dejarse ver” cómo los jóvenes reconocen que en el Facebook se miente permanentemente, sean mentiras “piadosas” o con intención: “por aparentar lo que no es”; “por conquistarse a alguien”; “ponen unas fotos hermosas y en persona son más feas” (Zuluaga, 2011, p. 153).

Otro rasgo importante respecto a las identidades en el escenario digital tiene que ver con el carácter ontológico que supone la participación activa en las redes sociales. Básicamente quien no participe de ellas, es como si no existiera, ese muchacho es muy “x” dicen los entrevistados por Zuluaga; “pertenecer a la red deja de ser un espacio de entretenimiento y de comunicación, para convertirse en un espacio de experiencia vital: para mí es una necesidad, yo me conecto a diario”. (Zuluaga 2011, p. 152).

Así mismo, la imagen se constituye en uno de los temas más importantes a la hora de analizar las redes sociales y en general la presencia de los y las jóvenes en el ciberespacio. En este tema una vez más el Facebook sigue siendo la red de mayor uso y de mayor significación para los grupos investigados (Oliva, et al, 2012).

La foto de perfil de Facebook juega un papel fundamental en las formas de relacionamiento que surgen y son pretendidas en esta red. Según Almansa et al. (2013) esta imagen es uno de los elementos a los que dedican mayor tiempo los jóvenes: piensan su imagen, la diseñan, la crean, la producen, la editan, la reeditan. Para Rueda y Giraldo (2016), estos

8 Balardini, (2000).

procedimientos vinculan decisiones emocionales, cálculos y estrategias de diverso tipo, se configura como una suerte de “ritual digital de paso, el cual celebra la presencia y la exposición del sujeto en la red social” (Rueda y Giraldo, 2016, p. 133)

Este ritual situado por Rueda y Giraldo tiene unas características puntuales, entre ellas la que subraya Almansa, et al. (2013) que tiene que ver con la construcción de la imagen de perfil en soledad. Según esta autora, “al observar las «fotos de perfil» de los 100 perfiles de Facebook se evidenció que la mayoría aparecen solos. Además, la fotografía ha sido hecha por ellos mismos mediante un espejo” (Almansa et al., 2013, p. 130).

La visibilidad que posibilita la foto de perfil de Facebook garantiza la inclusión en un mundo cuya representación se ha desplazado de lo palpable a lo comunicable (Winocur, 2012). De este modo, existir, depende, como nunca, de la posibilidad de ver y ser visto, en un ejercicio reflexivo en el que la visualidad deja de ser pasiva y genera juicios de valor (por ejemplo, el valor *me gusta*) que llegan a la re-producción constante de la imagen.

Por otra parte, en cuanto a la categoría de género, en la revisión bibliográfica que sirvió de base para el desarrollo de esta categoría, se encontró un número significativo de referencias que abordan el género como uno de los aspectos más relevantes a la hora de analizar las interacciones de los y las jóvenes en las redes sociales, especialmente los temas asociados con el sexismo y la desigualdad de género.

Uno de los puntos de partida para el análisis de la desigualdad de género en las redes sociales está directamente ligado a la frecuencia y a los usos diferenciales que les dan los chicos y las chicas a estos espacios virtuales. Recientemente se ha venido popularizando el concepto de “brecha digital de género” para referirse “a las diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a equipos informáticos y en el uso de dispositivos electrónicos e Internet”. Si bien, en países como África la brecha asciende al 32 %, en el caso de América Latina las mujeres igualan a los hombres en el acceso a computadores y a la conexión de Internet en el hogar. (CEPAL, 2013).

Según Vergés, et. al. (2017) citando al Instituto nacional de estadística español (2016), indica que

las mujeres en España ya usan más las redes sociales que los hombres (70.3 % de mujeres contra 60.4 % de hombres). “Sin embargo, aunque crezca el número de mujeres que acceden y usan las TIC y redes sociales esto no significa que ellas se beneficien social o económicamente de este acceso.” (p. 24)

Al respecto es importante destacar que buena parte de las investigaciones analizadas apuntan a que el uso de las redes sociales es una actividad en la que ocupan más tiempo las chicas que los chicos y esto obedece, en gran parte, a la producción de sus perfiles incluida la foto de perfil y los “estados”. Según Estébanez y Vázquez (2013) las fotos sensuales son publicadas en la mayoría de los casos por chicas y son ellas quienes exponen de manera más abierta sus estados de ánimo.

De este modo los roles de género tradicionales de lo que podría llamarse la vida real, off-line, se trasladan a los medios virtuales. Mientras las chicas buscan exponerse como estrategia para atraer pretendientes, los chicos se conectan para elegir en un abanico de posibilidades la mejor imagen, la mejor foto de perfil como primer paso para empezar a relacionarse. “Los chicos consideran las redes sociales un buen lugar para ligar o ver fotos de chicas,” (Estébanez y Vázquez, 2013, p. 49).

No obstante, para Gill (2009), citado por Tortajada, Alonso y Grima (2012), las representaciones sexualizadas de las mujeres se han reinventado de diferentes formas, ya no se trata de una cosificación u objetivación externa, sino de una auto-sexualización conocida como ‘midriff’ que tiene que ver con, “las mujeres que escogen presentarse a sí mismas como objetos sexuales, dispuestas siempre para el sexo y usando deliberadamente su poder sexual, estas mujeres representadas no están buscando la aprobación de los hombres sino su propio placer”. (Tortajada, Alonso y Grima, 2012, p. 20)

Pasa igual con la representación denominada por Gill (2009) como “lesbiana maciza”, en la que aparecen dos mujeres por los general jóvenes y atractivas, en poses eróticas (abrazos, besos, caricias). Todo indica, según este autor, que no se trata de una expresión auténtica de la orientación sexual, sino que obedece a una representación de las fantasías sexuales masculinas y está construida en relación con la heterosexualidad.

La persistencia de la representación femenina producida para un otro masculino heterosexual se refuerza en el concepto “To-be-looked-at-ness” desarrollado por Laura Mulvey (1999) y citado por Willem, Crescenzi y Araüna (2012) según el cual, “las mujeres interiorizarían esta mirada masculina y la utilizarían en sus autorepresentaciones y valoraciones” (p. 56).

En contraste con estos posicionamientos que indican la presencia y reproducción de estereotipos de género sexistas en las redes sociales (Tortajada, Araüna y Martínez, 2013; Renau, Carbonell y Oberst, 2012), surge un nuevo campo de estudio en relación con las formas de resistencia agenciadas por mujeres abanderadas con la categoría de “ciberfeministas”.

Según García y Silva (2017), uno de los aportes del ciberfeminismo es la idea de desmarcar los cuerpos hiperfemenizados y sexualizados por la tecnología, a través de una acción concreta de lucha en la que los cuerpos devinieran en “monstruos, híbridos, preciosos, hipersexuados y a-sexuados, con género o sin género” múltiples y mestizos capaces de trastocar, intervenir, romper con los estereotipos binarios propios del sistema sexo/género. Se trata de “invertir el código y reprogramar, desde lo ciber hacia lo fáctico.” (p. 280).

A estos estudios se suman, entre otros De Abreu (2014), los de García (2007) y Anta y Peinado (2010), que aseguran que la tecnología ciborg es un espacio trasgresor que “rompe cualquier tipo de dualismo perfecto en los que se ha basado la cultura occidental, porque el género cyborg diluye el sexo en la complejidad fluida de las redes y deja de ser la identidad de referencia, la explicación totalitaria de la vida” (Anta y Peinado, 2010). El Manifiesto Ciborg, escrito por Dona Haraway (1984) es una de las principales inspiraciones de un ciberfeminismo que busca recuperar el cuerpo de la mujer para la mujer, despojada de la cultura del patriarcado.

### Privacidad, autopornificación y sexting

Un tema común en las investigaciones analizadas tiene que ver con la privacidad y la manera en que esta se articula con las relaciones de empatía y de resistencia en redes sociales como Facebook, Instagram, WhatsApp, entre otras. Para Flores,

(2009), uno de los mayores riesgos, en cuanto a la privacidad de los jóvenes, en dichas redes, tiene que ver con conductas violentas como el cyberbullying y el aumento en la observación y vigilancia del otro, en las relaciones de pareja, que replantean las fronteras entre la autonomía y el control, reforzando componentes del modelo del amor romántico. (Arias, 2017; Rodríguez & Rodríguez, 2016; McBride, 2011).<sup>9</sup>

Por su parte Fonseca (2015), asegura que uno de los problemas más significativos en el uso del Facebook por parte de los y las jóvenes es el analfabetismo que existe en relación con las herramientas de seguridad y privacidad que ofrece esta red. Según su estudio “la mayoría de los jóvenes ha utilizado las configuraciones de Facebook para determinar quién puede ver su perfil, sin embargo, no ha leído la política de Facebook sobre el uso de sus datos personales”. Según esta investigación, “se evidencian posiciones muy ingenuas por parte de la mayoría de los jóvenes entrevistados frente al uso que hace Facebook acerca de sus datos personales en su mayoría desconocen cómo su información es usada por la red social, el mercado, por los buscadores, incluso por entidades” (Fonseca, 2015, p. 279).

Stutzman (2006), citado por Almansa et al. (2013) muestra cómo, a partir de encuestas realizadas a los usuarios de Facebook en el 2006, en la población juvenil, se puede evidenciar la “paradoja de la privacidad, que ocurre cuando los adolescentes no son conscientes de la naturaleza pública de Internet”. Para Almansa et al. (p. 128) tal parece que, en su mayoría, creen que las publicaciones que hacen en su perfil son de uso exclusivo de los amigos y amigos de sus amigos, desconociendo el alcance de la reproducción y exposición sistemática a la que son sometidos.

Zuluaga (2011), dedica dos subtítulos de su investigación para abordar este tema, “Entre el cielo y el Facebook ya no hay secretos. Ya nada es íntimo” y “no es que se comparta la intimidad es que ahora hay más confianza”. En ellos expone cómo los jóvenes tienen conciencia sobre su intimidad, especial-

<sup>9</sup> Alarcon, Meza y Mendoza (2017); Doornwaard, et al. (2013); McBride, (2011); Calvete, et al., (2010); Law, Shapka y Olson, (2010); Hinduja y Pat-chin, (2008).

mente su intimidad sexual, por lo que reconocen que “quienes exponen su intimidad en las redes sociales, son aquellos que publican fotografías en poses sugestivas sexualmente o ligeras de ropa. También quienes comparten información de sus relaciones íntimas o personales, fotografías besándose, por ejemplo” (Zuluaga, 2011, p. 89) situación que ven con normalidad, a lo que se suma un cierto interés en el uso de las redes sociales, tanto de exhibirse como de fisgonear, en la información de los otros.

Para Lasén (2010), los dispositivos tecnológicos han posibilitado la transformación del ámbito de la intimidad y las relaciones íntimas alrededor de la sexualidad, que se expresan en fenómenos como el autorretrato y el establecimiento de relaciones de pareja vía virtual. En el caso del autorretrato, la autora señala que “muchas de las fotos expuestas en webs de acceso público o intercambiadas entre desconocidos están hechas en cuartos de baño o dormitorios. A veces se trata de desnudos o imágenes eróticas, como en el llamado “sexting” (juego de palabras entre sex y texting, la expresión inglesa para describir el uso de sms) cuando los usuarios retratan partes de sus cuerpos y las envían por sms o Bluetooth” (Lasén, 2010, p. 260)

Esta auto exposición no solo desdibuja el límite entre lo público y lo privado, sino que configura nuevos significados alrededor de lo que podría considerarse como pudoroso, al no tener claros los espacios de intimidad, todo es susceptible de ser publicado, a lo que se añade la difícil tarea de diferenciar entre los amigos, conocidos y desconocidos que permanecen expectantes, tanto para observar, como para generar juicios valorativos. A este tipo de espectadores Cohen (2005) les denomina micro audiencias.

Para Lasén (2012) las autofotos cumplen a su vez, un papel erótico en el establecimiento de relaciones intra e interpersonales; para esta autora, “la *autopornificación*” de las autofotos permite experimentar con el propio deseo y con las potencialidades de jugar con los deseos que despertamos en los demás” (p. 268). Lo que supone nuevas formas de exploración sexual y nuevos códigos de regulación de esta, que en general se manifiestan de manera ambivalente.

En sus inicios, el sexting estuvo restringido al envío de mensajes de texto con cierto contenido sexual. Sin embargo, con la llegada de los smartphones, el concepto se extendió al intercambio de fotografías y videos con contenido erótico o desnudos (Stephey, 2009; Ferguson 2011). Algunos autores (Albury et al., 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Wysocki y Childers, 2011; West et al., 2014) definen el sexting como tema exclusivo del intercambio vía teléfono celular, mientras que otros lo amplían al uso de correo electrónico, la mensajería instantánea u otros medios móviles (Chalfen, 2009; Giroux, 2011).

El estudio más reciente y completo encontrado sobre el sexting y su relación con los/as jóvenes, corresponde a la tesis doctoral elaborada por Patricia Alonso (2017) de La universidad de Vigo, España. En ella, la autora indaga sobre el impacto del sexting en la vida de los y las adolescentes, desde una perspectiva metodológica multimétodo (cualitativa y cuantitativa) que incluye una lectura transversal desde el enfoque de género y según la localidad (ubicación) en relación con el centro.

Esta investigación aborda dos categorías centrales: las redes sociales y el sexting. Respecto a la primera concluye la tendencia de perfiles en las Redes Sociales: “la Red Social más utilizada por los y las adolescentes es Facebook (79.7 %), seguida de Twitter y Tuenti (73.9 % y 73.1 %, respectivamente); finalmente se encuentran Instagram (43.4 %) y las redes de citas o de solteros/as (4.1 %)” (Alonso, 2017, p. 301). Así mismo, señala que, en referencia a la formación adquirida sobre el uso de las Redes Sociales y la educación sexual, la mayoría de los y las adolescentes (78.2 %) afirman que sí ha recibido formación específica en estas dos esferas.

No obstante, dicha formación se presenta de manera restringida y moralista, lo que lleva a la autora a plantear la necesidad de una educación que se aleje de la pedagogía del miedo en torno a las tecnologías y que apueste por la educación que otorgue herramientas para el uso responsable, seguro y crítico de los medios y espacios virtuales. (Alonso, 2017, p. 524, citando a: Gabarda, Orellana, y Pérez, 2017; Lenhart, 2009)

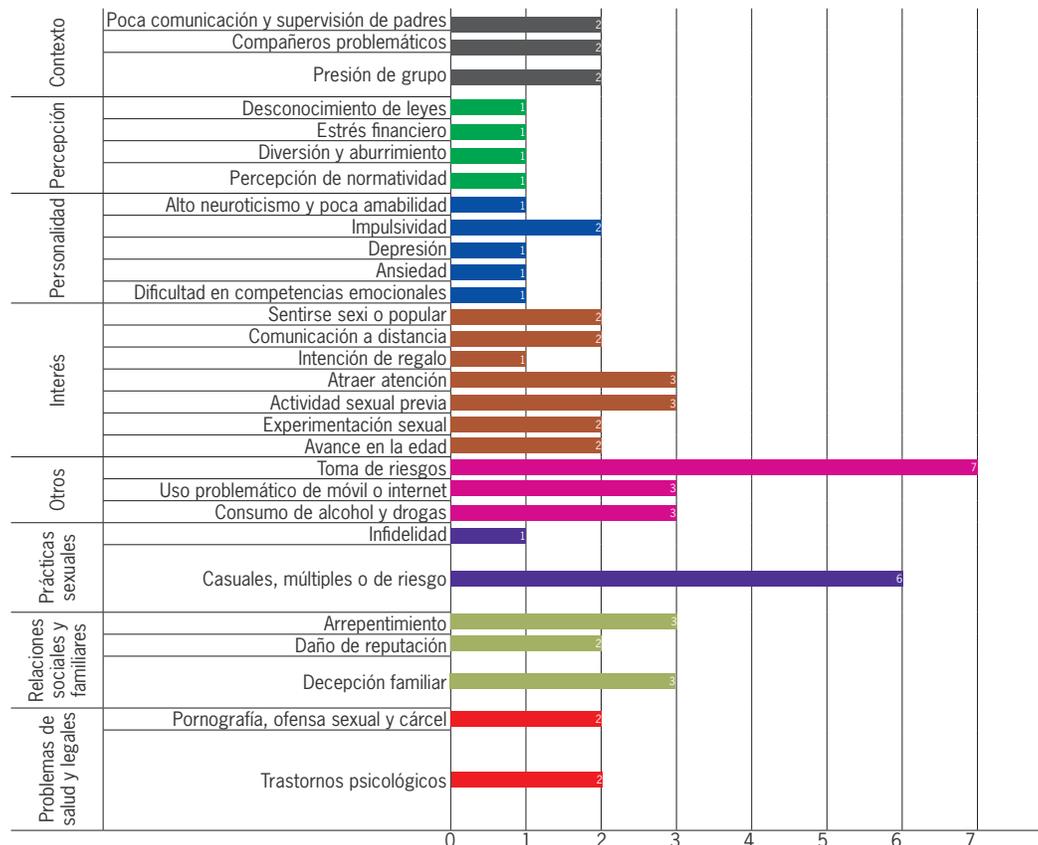
Otro de los hallazgos encontrados por Alonso (2017) y a los que se dedica gran parte de la investigación realizada por Arias (2018) titulada “La mujer y el sexting: el cuerpo y la mirada en las nuevas prácticas de exhibición sexual” tiene que ver justamente con la categoría de género como factor determinante en los roles de intercambio de imágenes y textos con contenido sexual. Estas dos autoras, coinciden en presentar los mayores porcentajes de incidencia del sexting en las mujeres investigadas.

Uno de los rasgos identificados por Arias (2018) en relación con las motivaciones que tienen las jóvenes a la hora de *sextear*, tiene que ver con el deseo de verse y ser vistas por otros, que se conjuga con la autoexigencia de encajar en los estereotipos femeninos promovidos por el mercado, lo que les lleva a concebirse a sí mismas como objetos de exhibición, por lo que en la captura de la imagen “suele haber una cuidadosa selección de poses y encuadres para dar a mirar sólo lo que es considerado digno de ser mirado y ocultar lo que no” (Arias, 2018, p. 9).

Según Cooper et al. (2016, citado en Alonso, 2017) los principales motivos que tanto hombres como mujeres jóvenes justifican a la hora de practicar el sexting, tienen que ver con cuatro temas a saber: 1) flirtear o llamar la atención de la pareja; 2) estar dentro de una relación; 3) considerar la práctica de Sexting como una fase experimental en la adolescencia; y 4) debido a la presión, ya sea de la pareja o del grupo de iguales (p. 92). Estas motivaciones se reiteran, a su vez en estudios como los de Alonso (2017) y Fajardo, Rodrigo y Regalado (2012).

Finalmente, nos encontramos con un grupo significativo de estudios que analizan el fenómeno del sexting, a partir de sus consecuencias y lo que ha sido considerado como factores de riesgo (Agustina y Gómez, 2016). Para Mercado, Contreras y Martínez (2016) los estudios revisados a propósito de este tema se pueden clasificar según la siguiente gráfica:

**Gráfica 4.** Factores de riesgo y consecuencias del Sexting



Por su parte, según INTECO (2009), los riesgos potenciales del uso de los móviles por parte de los y las adolescentes pueden clasificarse en torno a siete variables: uso excesivo y adicción, amenazas de privacidad, acceso a contenidos inapropiados, Ciberbullying, Tecnologías de la información, la comunicación y la socialización, Grooming, riesgos económicos y riesgos técnicos.

Vale la pena resaltar que durante la búsqueda a propósito de los estudios de la categoría de sexting, en Colombia, se encontró un número limitado de trabajos académicos que aborden este tema en las plataformas consultadas (ver gráfico 1). En cuanto a las investigaciones que se lograron identificar, se reconoce un importante énfasis en el uso de la palabra sexting para referirse al análisis del marco legal<sup>10</sup> que permite establecer delitos asociados con esta categoría, como lo es el caso de la sextorsión, definida por Alvarado (2017) como el momento en el que el autor de fotografías o videos con contenido sexual, pierde el control de este material, bien sea por descuido o acceso sin autorización de otras personas, o cuando decide enviarlas a supuestos amigos que en lo sucesivo inician un chantaje de tipo:

“si no quiere que publique las fotos que me envié me debe enviar más fotos con alto contenido sexual, y las víctimas por miedo a que estas sean publicadas comienzan a acceder a sus peticiones pornográficas, económicas y de todo tipo” (Alvarado, 2017, p. 215).

Al respecto investigaciones como la de Cajamarca y Tovar (2013) concluyen que, revisadas y analizadas las normas penales colombianas y la jurisprudencia extranjera, Colombia cuenta con mecanismos jurídicos suficientes que permiten, bajo la legislación vigente, identificar tipos penales que se adecuen a la conducta relacionada por quienes ejecutan la práctica del “sexting”. Sin embargo, aseguran que el derecho penal no parece ser la respuesta más efectiva para la solución de esta problemática, lo que los lleva a subrayar la importancia de generar procesos educativos que prevengan conductas

delictivas como el ciberbullying y la sextorsión, y que eviten los procesos de sanción, especialmente en el caso de menores de edad.

## A modo de conclusión

Una vez explorados los diversos senderos de la investigación durante los últimos años, a propósito de la educación sexual y los medios de la información y la comunicación y su relación con las configuraciones de sexualidad en jóvenes, es posible entrever un campo de estudios que instaura nuevos interrogantes y problemas de vital importancia para los estudios sociales y especialmente para la pedagogía. En este apartado se esbozan algunas conclusiones y reflexiones finales, así como algunos apuntes sobre posibles caminos de indagación para el enriquecimiento del campo de estudio.

En primera instancia, es importante resaltar las tendencias teóricas y epistemológicas que fundamentan este campo de estudio. Al revisar las fuentes teóricas que dan sustento a los trabajos citados y que sobre todo orientan la mirada de investigadores e investigadoras, encontramos influencias importantes y recurrentes en cada una de las categorías analizadas.

En la categoría de la educación para la sexualidad, por ejemplo, encontramos una fuerte tendencia a la reflexión de la sexualidad desde teorías y apuestas conceptuales dispuestas por lineamientos nacionales e internacionales de salud sexual y reproductiva como la Organización Mundial para la Salud, la UNESCO, Ministerios de salud y educación. En contraste con esta postura orientada a la salud, encontramos una influencia importante del pensamiento de Michael Foucault, especialmente sus aportes sobre el cuerpo como espacio privilegiado de los ejercicios de poder y sus reflexiones sobre la sexualidad en los tres tomos de la *Historia de la sexualidad*.

En el campo de los medios digitales, se destacan categorías como los medios y las mediaciones, acuñadas por los estudiosos de la comunicación como Jesús Martín Barbero y McLuhan. De manera

<sup>10</sup> Romero, (2016); Pinzón (2017); Sánchez, (2017).

transversal encontramos los estudios sobre la Juventud como construcción social, aportados por la mexicana Rossana Reguillo, así como la influencia de los estudios culturales en autores como García Canclini y Enrique Dussel. Desde el campo de la filosofía sobresale la categoría de modernidad líquida establecida por Zygmunt Bauman, así como los recientes aportes de Byung Chul Han, a propósito de categorías como la sociedad de la transparencia y el cansancio, y la agonía del eros, para describir las formas de relacionamiento en la sociedad contemporánea.

Vale la pena resaltar que tanto en la categoría de medios de comunicación convencionales, como en la de medios digitales, se evidencia una tendencia al uso transversal del enfoque de género, haciendo referencias a feministas clásicas como Simone de Beauvoir y Judith Butler. Entre autoras más contemporáneas encontramos a Martha Lamas y en la línea de los ciberfeminismos, a Donna Haraway.

En cuanto a los diseños metodológicos, se evidencio un fuerte interés por la realización de investigaciones de corte cuantitativo, siendo la encuesta la herramienta investigativa privilegiada. Los estudios cualitativos optaron en la mayoría de casos por entrevistas y grupos focales como principal fuente de información. Los relatos y las narrativas en general, no son una estrategia sobresaliente en este tipo de investigaciones, como si lo fue el análisis de perfiles virtuales y redes sociales catalogado por algunos/as autores/as como etnografía virtual.

En el caso particular de los estudios colombianos, a diferencia de gran parte de las investigaciones hechas en otros países, nos encontramos con investigaciones cualitativas de tipo hermenéutico, basadas en el uso exclusivo de entrevistas, relegando en buena medida, la recolección de datos de corte cuantitativo.

Es de resaltar que en el campo de los medios digitales y de comunicación, los estudios reflejan un interés particular en la mirada que los jóvenes dan a su sexualidad a partir de estos medios. Sin embargo, la mayoría llama la atención sobre la escasa presencia de los procesos educativos en la reflexión y acompañamiento a esta exploración por parte de los y las jóvenes.

En este sentido, es importante señalar que, desde el inicio de la recuperación documental realizada en este estado del arte, fue laboriosa la tarea de encontrar investigaciones que articularan las categorías de medios digitales y de comunicación, con el campo educativo, y de la sexualidad juvenil. Esto obligó a hacer una división de estas categorías con el fin de encontrar puntos de intersección no explícitos, que en la mayoría de los casos apuntaron a la necesidad de que la educación empiece a jugar un papel protagónico en la reflexión de las nuevas formas de interacción social e individual de los y las jóvenes, marcadas por el uso y vivencia de los medios digitales y de comunicación.

## Referencias

- Agustina, J. R. y Gómez-Durán, E. L. (2016). Factores de riesgo asociados al sexting como umbral de diversas formas de victimización. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 22, 21-47.
- Alarcón, M. y Mendoza, M. (2017). Las redes sociales y la influencia en la vida de los adolescentes *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 1(1), 47-72.
- Albury, K. Noonan, E. y Fonell, N. (2010). The politics of sexting: Young people, self-representation and citizenship. *Media, democracy and change: Refereed proceedings of the Australian and New Zealand Communications Association Annual Conference, Canberra*. Recuperado el 6 de agosto de 2018 en <https://www.anzca.net/documents/2010-conf-papers/466-the-politics-of-sexting-1/file.html>
- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40, 127-135. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4148469/1.pdf>
- Alonso, P. (2017). Evaluación del fenómeno del Sexting y de los Riesgos emergentes de la Red en adolescentes de la Provincia de Ourense (tesis doctoral). Universidad de Vigo, España. Recuperado el 6 de agosto de 2018 en [http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/786/Evaluaci%C3%B3n\\_del\\_fen%C3%B3meno\\_del\\_sexting.pdf?sequence=1](http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/786/Evaluaci%C3%B3n_del_fen%C3%B3meno_del_sexting.pdf?sequence=1).

- Alvarado, M. (2017). Aspectos legales al utilizar las principales redes sociales en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 8(2), 211-220.
- Alvarado, J. (2013). **Entre reproducción y sexualidad: representaciones del sistema reproductor humano en textos escolares de ciencias naturales (1967-2007)**. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Anta, J. y Peinado, M. (2010). Ciberfeminismo y educación. Un debate teórico. *Investigación y Género*. Recuperado el 26 de Julio de 2018 en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40073>.
- Arcos, E., Figueroa, B., Miranda, C., y Ramos, C. (2007). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. *Estudios pedagógicos xxxiii*, (2), 121-130.
- Ardila, D. (2013). **Entre reproducción y sexualidad: Representaciones del sistema reproductor humano en textos escolares de ciencias naturales (1967-2007)**. Bogotá: Universidad de los Andes, Colombia.
- Área Género Sociedad y Políticas (comp.) (2013). Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina. En Serie de trabajos Monográficos Vol. 2.
- Arias, J. (2017). Relatos de las relaciones íntimas en Internet: amor y sexualidad en la red. *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red*. Recuperado el 7 de julio de 2018 en [http://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV\\_88.pdf](http://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV_88.pdf).
- Arias, V. (2018). La mujer y el sexting: el cuerpo y la mirada en las nuevas prácticas de exhibición sexual. *Question*, 1(59). <https://doi.org/10.24215/16696581e061>
- Aznar, I. y Fernández, F. (2004). Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación. *Comunicar*, 23, 121-123.
- Balardini, S. (2000). Jóvenes e identidad en el ciberespacio. *Nómadas*, 13, 100-110.
- Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Bedoya, C. (2014). Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. *Sophia*, 10(1), 95-110. Recuperado el 3 de Julio de 2018 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163687>
- Bernal, M. y Noriega, S. (2018). **Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales**. Bogotá: Serie Investigación IDEP.
- Brown, J. Steele, J. y Walsh-Childers, K. (2001). *Sexual teens, sexual media Investigating Media's Influence on Adolescent Sexuality*. New York: Routledge. Recuperado El 20 de abril de 2018 en <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135661731>.
- Butler, J. (2007). **El género en disputa**. México: Paidós.
- Cajamarca, C. y Tovar, L. (2013). *Mecanismos jurídico-penales para prevenir y sancionar la práctica del "sexting" en Colombia*. (tesis pregrado), Universidad Católica De Colombia. Bogotá. Recuperado el 6 de agosto de 2018 en <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/988>
- Calvo, S. (2016). *Identidades (no solo) digitales: aproximación al modelo de comunicación afectiva en redes sociales de la juventud asturiana: Implicaciones para la intervención socioeducativa*, (tesis doctoral), Universidad de Oviedo. Oviedo. Recuperado el 20 de abril de 2018 en <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/40604>.
- Cantor, E (2008). **La homofobia en la escuela. Promover Ciudadanía**. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carballo, P. (2006). Música y violencia simbólica. *Revista de la facultad de trabajo social UPB*, 22(2). Recuperado el 03 de agosto de 2018 en <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/256/649>.
- Cardinal de Martín, C. (2005). **Educación Sexual. Un proyecto humano de múltiples facetas**. Siglo del Hombre Editores.
- Castelar, C. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Revista educación y ciudad*, 23, 76-83.
- Castellanos, B. y de Moyano, M. (2001). *La educación de la sexualidad en países de América Latina y el Caribe*. México: **UNFPA**.
- Ceballos, L. (2010). El Reggaetón y sus efectos en la conducta de los adolescentes. En F. Knop (ed.) **Creación y Producción en Diseño y Comunicación** [Trabajos de estudiantes y egresados, pp. 47-48. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado el 03 de agosto de 2018 en [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/163\\_libro.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/163_libro.pdf)

- Chalfen, R. (2009). 'It's only a picture': sexting, 'smutty'snapshots and felony charges. *Visual Studies*, 24(3), 258-268. Recuperado el 7 de agosto de 2018 en [https://www.academia.edu/896976/Its\\_only\\_a\\_picture\\_sexting\\_smuttysnapshots\\_and\\_felony\\_charges](https://www.academia.edu/896976/Its_only_a_picture_sexting_smuttysnapshots_and_felony_charges)
- CLADEM. (2010). *Sistematización sobre educación de la sexualidad en américa latina*. Serie +Educación N.º 2. Recuperado de <https://cladem.org/wp-content/uploads/2018/11/educacion-sexual-sis-derecho-educacion.pdf>
- Cohen, K.R. (2005). What does the photoblog want. *Media, Culture & Society*, 27(6), 883-901. Recuperado de [https://instruct.uwo.ca/mit/3771-001/WhatDoesThePhotoblogWant\\_Cohen\\_Kris.pdf](https://instruct.uwo.ca/mit/3771-001/WhatDoesThePhotoblogWant_Cohen_Kris.pdf)
- Coronado, E. (2007). Jóvenes, televisión y practicas al sexuales Una mirada a los jóvenes frente a las telenovelas. *Ciencia UAT*, 2(1),15-19.
- Cortés, D. Flores, E., Ibarra, M., Martínez, D. y Vargas, E. (2016). Educación de la Sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: una evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC). Consultado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11948/dt187.pdf>
- De Abreu, L. (2014). *Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=100257>.
- De Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. *Revista Punto Género*, 1, 81-102. Consultado en <https://revistas.uchile.cl/index.php/RPG/article/download/16824/17520/0>.
- Diaz, I. y Fernández, F. (2004). Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación. *Revista Científica de comunicación y educación, Comunicar*, 23, 121-123.
- Diaz, J., y Pinto, A. (2014). Reflexiones a partir de las posibilidades y riesgos de las TIC: caso práctico en la experiencia En TIC Confío en La Guajira-Colombia. Recuperado el 7 de agosto de 2018 en <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1163.pdf>
- Downward, S., Moreno, M., van den Eijnden, R. y Vanwesenbeeck, I. (2013). Young Adolescents' Sexual and Romantic Reference Displays on Facebook. *Journal of Adolescent Health*, 55(4), 535-541. Consultado en [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(14\)00165-7/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00165-7/pdf).
- Duque, S. (2016). Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) propuesto por el MEN (2004 - 2010). Recuperado el 2 de julio de 2018 en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5228/2/DuqueGarc%C3%ADaSandraPatricia2017.pdf>
- Elvia, V. y Fernando, B. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Gobierno Vasco (Documento institucional). Recuperado el 25 de Julio de 2018 en [http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua\\_sexismoa\\_gazteak\\_7/es\\_def/adjuntos/sexismo\\_gizarte\\_sareetan\\_c.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf)
- Estévez, I., Fiel, L., Jiménez, Blanco, O., Sánchez, D., Cano, D. y Fernández, A. (2006). Conocimientos de educación sexual como componente en salud reproductiva en adolescentes. *Revista de Información Científica*, 52(4).
- Estupiñán, M. (2009). Análisis de las propuestas de educación sexual y construcción de ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de género (tesis de grado). *Facultad de filosofía y humanidades, Universidad de Chile*. Recuperado en [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/estupinan\\_m/sources/estupinan\\_m.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/estupinan_m/sources/estupinan_m.pdf)
- Fajardo, M., Gordillo, M., y Regalado, A. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-534
- Ferguson, C. J. (2011). Sexting behaviors among young Hispanic women: Incidence and association with other high-risk sexual behaviors. *Psychiatr Q*, 82(3), 239-243. doi: 10.1007/s11126-010-9165-8.
- Fonseca, O. (2015). *Redes sociales y juventud: uso de Facebook por jóvenes de México, Argentina y Colombia* (tesis doctoral). España: Publicaciones y Divulgación Científica., Universidad de Málaga.

- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. México: Ediciones Gandhi.
- Gallucci, M. (2008). Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaetón. *Opción*, 24(55), 84-100. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/310/31005506.pdf>
- García, A. (2007). Cyborgs, mujeres y debates. El ciberfeminismo como teoría crítica. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 8, 13-26.
- García, C. (2003). **Proyecto Arco Iris: Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela**. Bogotá: Departamento de Investigación de la Universidad Central.
- García, C. (editor) (2004). **Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- García, C. (2007). **Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia**. Bogotá: Colombia Diversa.
- García, M. y Silva, A. (2017). Ciberfeminismo o feminismo en la red: Haciendo arqueología en Internet. *Antropología Experimental*, 17, 277-286. Consultado en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/viewFile/3515/2850>
- Gill, R. (2009). "Beyond the 'Sexualization of Culture' Thesis: An Intersectional Analysis of 'Sixpacks', 'Midriffs' and 'Hot Lesbians' in Advertising". *Sexualities*, 12(2), 137- 160.
- Giraldo, C. (2013). Cibercuerpos: los jóvenes y sexualidad en la Posmodernidad *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(1).
- Giroux, A. M. (2011). **Sexting: Connections to sexual and social development** (tesis doctoral). The University of Arizona, Arizona.
- González, J. (2009). Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre la Sexualidad en una Población Adolescente Escolar. *Rev. salud pública*, 11(1), 14-26. Consultado el 20 de abril de 2018 en <https://scielosp.org/pdf/rsap/v11n1/v11n1a03.pdf>
- Hincapié, A. y Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 93-105.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2008). Personal Information of Adolescents on the Internet: A Quantitative Content Analysis of My Space. *Journal of Adolescence*. Recuperado el 2 de junio de 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197107000541>.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2010). *Sexting: A brief guide for educators and parents*. Cyberbullying Research Center. Consultado en <https://cyberbullying.org/sexting-research-summary.pdf>
- Holzner, M. y Oetomo, D. (2004). Youth, Sexuality and Sex Education Messages in Indonesia, en: *Health Matters*, 12(23), 40-49. Recuperado el 29 de abril de 2018 en <http://www.jstor.org/stable/3775970>.
- INTECO (2009). **Guía Legal sobre Cyberbullying y Grooming**. (Documento institucional). Recuperado el 7 de agosto de 2018 en <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/ciberbullyng.pdf/1c169fb5-b8ab-478f-b7f4-7e3d22adab14>
- Junco, R. (2012). The Relationship between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement. *Computers and Education*, 58, 162-171. Recuperado el 2 de junio de 2018 en <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2073044>
- Lavielle-Pullés, L. (2014). Del horror a la seducción. Consumo de reguetón en la conformación de identidades musicales juveniles. *LiminaR*, 12(2), 112-128. Consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v12n2/v12n2a8.pdf>
- Lasén, A. (2010). Mediaciones tecnológicas y transformaciones de la intimidad entre jóvenes». En Congreso Internacional Jóvenes Construyendo Mundos, Madrid, 14 y 15 de octubre 2010.
- Lasén, A. (2012). Autofotos: subjetividades y medios sociales. En N. Canclini, F. Cruces, M. Urteaga, *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 253-270). Barcelona: Ariel. Consultado en [http://www.articaonline.com/wp-content/uploads/2011/07/jovenes\\_culturas\\_urbanas\\_completo.pdf](http://www.articaonline.com/wp-content/uploads/2011/07/jovenes_culturas_urbanas_completo.pdf)
- Law, D., Shapka, J. y Olson, B. (2010). To Control or not Control? Parenting Behaviors and Adolescent Online Aggression. *Computers in Human Behavior*, 26, 1651-1656. Retomado el 2 de junio de 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563210001858?via%3Dihub>.

- Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting. How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Pew Internet & American Life Project. Consultado en <https://calio.dspace.org/handle/11212/2060>.
- León, G.A., Caudillo, D.Y., Contreras, C.R. y Moreno, E. (2016). Aportes teóricos disciplinares al modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a procesos de formación en jóvenes adolescentes. En *Relaciones interactivas, Internet y jóvenes de secundaria en México. Primera oleada sobre usos, consumos, competencias, y navegación segura de Internet en Sonora*. Hermosillo. Universidad de Sonora. Consultado el 3 de junio en [www.researchgate.net/publication/303966927\\_LEON-Linne](http://www.researchgate.net/publication/303966927_LEON-Linne).
- Linne, J. (2014). Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicar*, 43, 189-197.
- Martínez, D. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. *El Cotidiano*, 186, 63-67. Consultado en <http://www.redalyc.org/html/325/32531428010/>.
- Marwick, A. (2005). I'm a lot More Interesting than a Friendster Profile: Identity Presentation, Authenticity, and Power in Social Networking Services. *Association of Internet Researchers 6.0*. Consultado en [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1884356](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1884356),
- Mazzaferro, A. (2011). La "Nuevaolera". Nuevos patrones de sexualidad y belleza en la televisión argentina (1962-1969). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad RELACES*, 3(6), 54-69.
- McBride, D. (2011). Risks and Benefits of Social Media for Children and adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*. Recuperado el 2 de junio de 2018 en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0882596311002788>.
- McAndrew, F. y Jeong, H.S. (2012). Who does What on Face - book? Age, Sex, and Relationship Status as Predictors of Facebook Use. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2359-2365 Consultado el 2 de junio de 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212002075?via%3Dihub>.
- Mercado, E. Pedroza, F. y Martínez, K. (2016). Sexting su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 10, 1-18. Consultado el 6 de agosto de 2018 en <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/3934/5465>
- Méndez, S. (2003). La educación sexual en la sociedad de consumo. *Revista de Estudios de juventud*, 63, 81-93.
- Ministerio de Educación - Perú. (2008). **Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral Manual para profesores y tutores de la Educación Básica Regular**. Recuperado el 12 de julio de 2018 en <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/lineamientos-educativos-y-orientaciones-pedagogicos-para-educacion-sexual-integral.pdf>.
- Ministerio de educación - Argentina. (2008). **Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral**. Recuperado el 12 de julio de 2018 en [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/lineamientos.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf).
- Ministerio de educación - Argentina. (2015). **La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)**. Recuperado el 12 de julio de 2018 en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110142/Informe%20ESI%20Faur.pdf?sequence=1>
- Moore, K. y Mcelory, J. (2012). The Influence of Personality on Facebook Usage, Wall Postings, and Regret. *Computers in Human Behavior*. Recuperado el 2 de junio de 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563211002020>
- Morales, M. (2010). **Jóvenes, sexualidad y políticas: salud sexual y reproductiva en Colombia (1992-2005)**. Universidad de los Andes.
- Ngo, A. Ross, M. y Ratliff, A. (2008). **Internet Influences on Sexual Practices among Young People in Hanoi, Vietnam**. Recuperado el 18 de abril de 2018 en [https://www.jstor.org/stable/20461082?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20461082?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Oliva, A., Hidalgo, M., Moreno, C., Jiménez, L., Jiménez, A., Antolín, L. y Ramos, P. (2012). **Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre los adolescentes y jóvenes Andaluces**. España: Agua Clara
- OMS. (2010). **Estándares de Educación Sexual para Europa. Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud y la organización alemana**. Recuperado el 3 de julio de 2018 en [https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user\\_upload/Standards\\_for\\_sexuality\\_education\\_Spanish.pdf](https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Standards_for_sexuality_education_Spanish.pdf)
- Páez, R. (2014). Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. *Revista educación y ciudad*, 23, 127-138.

- Parra, L. (2006). Imaginarios y prácticas de jóvenes en Maracaibo en torno a la sexualidad y los medios. *Quórum Académico*, 3(2), 4-34.
- Parra, G. y Corpas J. (2016). Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta política para la construcción de paz. *Revista educación y ciudad*, 31, 83-93.
- Penagos, Y. (2012). Lenguajes del poder. la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa*, 10(2), 290-305. Recuperado el 03 de agosto de 2018 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323457>
- Pérez, R. Ramírez, M. (2013). **Proyecto para mejorar la educación sexual de los adolescentes y disminuir el índice de embarazos en colegios de Bogotá.** Universidad de los Andes.
- Pinzón, P. (2017). Contenidos eróticos por medio de dispositivos móviles. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10, 28-32.
- Pulido, D. (2015). El papel del cuidado en la configuración de cuerpos gordos de mujeres jóvenes en medios de comunicación, un análisis desde Facebook y la televisión. *Maguaré*, 29(2), 175-208.
- Quintero, G. (2014). Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género. *Revista educación y ciudad*, 26, 87-106.
- Ramírez, V. (2012). El concepto de mujer en el reggaetón: análisis lingüístico. *Lingüística y literatura*, 62, 227-243. Consultado el 03 de agosto de 2018 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4236110.pdf>
- Renau, V. Carbonell, X. y Oberst, U. (2012) Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30(2), 97-107. Consultado el 30 de abril de 2018 en <http://recerca.blanquerna.edu/conductes-desadaptatives/wp-content/uploads/2013/09/Aloma-renau-et-al-2012.pdf>.
- Roa, P. (2010). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & saber*, 8(17), 68-84.
- Rodríguez, T, y Rodríguez, M. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comunicación y sociedad*, 25, 15-41.
- Romero, M. (2017). Tecnología y pornografía infantil en Colombia, 2013-2015: interpretación desde un enfoque victimológico. *Revista Criminalidad*, 59(1), 27-47.
- Ross, C. y Orr, E. (2009). Personality and Motivations Associated with Facebook Use. *Computers and Human Behavior*, *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578-586. Consultado el 2 de junio de 2018 en <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>
- Rueda, R. y Giraldo, D. (2016). La imagen de perfil en Facebook: identidad y representación en esta red social. *Folios*, 43, 119-135.
- Sánchez, A. y García, A. (2001). Educación sexual y adolescencia: mitos y perspectivas, en *Revista anales de pedagogía*, 19, 87-104.
- Sánchez, M. (2017). El derecho a la intimidad y el nuevo delito de sexting. En J. J. López Ortega (Ed.), *El Derecho a la intimidad: nuevos y viejos debates* (pp. 193-208). Madrid: Dykinson.
- Secretaría Distrital de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional y Corporación promover ciudadanía (2008). **Lineamientos pedagógicos en educación para la sexualidad y los Derechos Sexuales y Reproductivos. Hacia una sexualidad juvenil gratificante, placentera y responsable.** Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Stephey, M. J. (2009). The top 10 everything of 2009. *Time*. Consultado el 7 de agosto de 2018 en [http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1945379\\_1944799\\_1944801,00.html](http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1945379_1944799_1944801,00.html).
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Revista Iconos*, 35, 31-42.
- Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. *Contextos educativos*, 16, 41-54.
- Tortajada, I. Alonso, H. y Grima, E. (2012). Expresiones e interacciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, 46, 67-76. Consultado el 2 de julio de 2018 en [http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions\\_cd/ok/215.pdf](http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions_cd/ok/215.pdf)
- Tortajada, I., Araüna, N. y Martínez, I. (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Revista Comunicar*, 21(41), 177-186.
- Urdaneta, M. (2010). El reggaetón invitación al sexo. Análisis lingüístico. **Temas de comunicación**, 20, 141-160. Consultado el 03 de agosto de 2018 en <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/417/417>

- Valero, J. (2007). **Adolescentes, sexualidad e interacciones mediáticas**. México. D. F: Universidad Iberoamericana.
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*; 11, 115-134.
- Vargas, E., Barrera, F., Burgos, M. y Daza, B. (2005). La intención de los jóvenes de tener relaciones sexuales en la adolescencia: el papel de la televisión, la relación con los padres y las cogniciones. *Universitas Psychologica*, 5(1), 69-84. Consultado el 18 de julio de 2018 en <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750106.pdf>.
- Vergés, N., Hache, A., Manzanares, G., Escobar, M., Quijano, H., Cornelio, I. (2017). **Redes sociales en perspectiva de género: guía para conocer y contrarrestar las violencias de género on-line**. Sevilla: Instituto andaluz de administración pública. Consultado el 27 de julio de 2018 en: <https://dones-tech.net/files/redessociales.pdf>
- West, J. Lister, C., Hall, P., Crookston, B., Rivera, P., Zvietcovich, M. y West, R. (2014). Sexting among peruvian adolescents. *BMC Public Health*, 14. Consultado el 7 de agosto de 2018 en <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-811>
- Willem, C., Crescenzi, L., Araüna, N. Tortajada, I. (2012). Girls on Fotolog: Reproduction of Gender Stereotypes or Identity play? *Interactions: Studies in Communication and Culture*, 2(3), 225-242. Consultado el 2 de Julio de 2018 en [http://www.aeic-2012tarragona.org/comunicacions\\_cd/ok/215.pdf](http://www.aeic-2012tarragona.org/comunicacions_cd/ok/215.pdf).
- Winocur, R. (2012). La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. *Revista Telos*, 91, 79-88.
- Wysocki, D. K. y Childers, C. D. (2011). "Let my fingers do the talking": Sexting and infidelity in cyberspace. *Sexuality & Culture*, 15(3), 217-239. Consultado el 7 de agosto de 2018 en <https://www.sfu.ca/cmns/courses/2011/260/1-Readings/Wysocki%20and%20Childers%20Infidelity%20and%20Internet.pdf>
- Zuluaga, M. (2011). La intimidad en los jóvenes a partir del uso de redes sociales. *Folios Revista de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia*, 30, 145-165. Consultado el 2 de junio de 2018 en [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1080/1/Zuluaga\\_Salazar\\_Maria\\_Acened\\_2013.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1080/1/Zuluaga_Salazar_Maria_Acened_2013.pdf)



## Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: *a, en, de, para* y *por* en español como Lengua Extranjera (ELE)\*

**Context of Negative Transfer Errors in the Use of Prepositions: *a, en, de, para,* and *por* From English as L1 to Spanish as a Foreign Language (SFL)**

**Contexto da ocorrência dos erros mais frequentes por transferência negativa de inglês como L1 no uso de preposições: *a, en, de, para* e *por* em espanhol como língua estrangeira (ELE)**



### Para citar este artículo

Carrillo, A. y Ferreira, A. (2020). Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: *a, en, de, para* y *por* en español como Lengua Extranjera. *Folios*, 51, 151-161. doi: 10.17227/folios.51-8612

**Aymara Carrillo Inzunza\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7326-7222>

**Anita Ferreira Cabrera\*\*\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

\* Este artículo se desarrolló en el contexto del Proyecto de investigación Fondecyt no. 1180974: "Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua" de la Dra. Anita Ferreira.

\*\* Magíster en Lingüística Aplicada, Universidad de Concepción, Chile. Profesora de la Universidad de Concepción, Chile.

**Correo electrónico:** [aymcarrillo@udec.cl](mailto:aymcarrillo@udec.cl)

\*3 Doctora en Inteligencia Artificial, PhD., University of Edinburgh, Escocia. Profesora de la Universidad de Concepción, Universidad Pedagógica Nacional, Chile.

**Correo electrónico:** [aferreir@udec.cl](mailto:aferreir@udec.cl)

Artículo recibido  
21 • 10 • 2018

Artículo aprobado  
25 • 07 • 2019

## Resumen

En este estudio cuantitativo y cualitativo se analizaron los contextos de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa de la lengua materna (L1) inglés en la interlengua (IL) de aprendientes de ELE en contextos de instrucción formal. En específico, los errores que afectan a las preposiciones *a*, *en*, *de*, *para* y *por*, estudiados bajo la metodología del Análisis de Errores (AE) y los procedimientos de la Lingüística de Corpus (LC), en lo que atañe a los pasos propuestos por Corder (1967): recopilación del corpus, identificación, catalogación, descripción y explicación de los errores. Los resultados indican que los cuatro errores más frecuentes son la falsa selección de *en* para expresar pertenencia, la falsa selección de *para* en infinitivo como complemento de sustantivo, la adición de *a* por falsa regencia preposicional y la omisión de *a* en pronombres de objeto con verbos del tipo *gustar*. A partir de estos resultados se puede trabajar en una taxonomía para clasificar errores por transferencia, facilitando su identificación y posterior tratamiento.

### Palabras clave

transferencia negativa; L1; ELE; análisis de errores

## Abstract

This is a quantitative and qualitative study which analyzed the context of the most frequent negative transfer errors related to the use of prepositions: *a*, *en*, *de*, *para*, and *por*. These errors were found in written texts produced by native English speakers learning SFL in contexts of formal instruction. This study is based on Error Analysis methodology and Corpus Linguistics procedures, as far as the steps are concerned proposed by Corder (1967): corpus collection, identification, cataloging, description and explanation of errors. Results demonstrate that the most frequent errors are wrong selection of *en* to express possession, wrong selection of *para* in infinitive as noun complement, addition of *a* in verbal regency, and last, omission of *a* in object pronouns with verbs as *gustar*. From these results on, it is possible to work on taxonomy in order to classify negative transfer errors, facilitating its identification and treatment.

### Keywords

negative transfer; SFL; L1; error analysis

## Resumo

Neste estudo quantitativo e qualitativo, foram analisados os contextos de ocorrência dos erros mais frequentes por transferência negativa da língua materna (L1), inglês, na interlíngua (IL) dos alunos do ensino superior em contextos formais de instrução. Especificamente, os erros que afetam as preposições *a*, *en*, *de*, *para* e *por*, estudados sob a metodologia da Análise de Erros (EA) e os procedimentos da Linguística de Corpus (LC), no que diz respeito às etapas propostas por Corder (1967): compilação de corpus, identificação, catalogação, descrição e explicação de erros. Os resultados indicam que os quatro erros mais frequentes são a seleção falsa de *en* para expressar pertencimento, a seleção falsa de *para* no infinitivo como complemento do substantivo, a adição de *a* para regência preposicional falsa e a omissão de pronomes de objeto com verbos do tipo *gustar*. A partir desses resultados, pode-se trabalhar em uma taxonomia para classificar erros de transferência, facilitando sua identificação e tratamento subsequente.

### Palavras-chave

transferência negativa; L1; ELE; análise de erros

## Introducción

Durante las primeras fases de adquisición, los aprendientes suelen apoyarse en las estructuras de su L1 al intentar comunicarse en la LO (Brogan y Son, 2015), por lo que la transferencia de propiedades lingüísticas puede afectar los niveles fonético y fonológico, sintáctico, morfológico, léxico y discursivo (Towell y Hawkins, 1994). En este caso, analizar y comparar la lengua que produce un aprendiente con la que produce un hablante nativo permite interpretar los errores por transferencia y ofrecer explicaciones sobre el porqué de su presencia (Walsh, 2010).

En este artículo se presentan los resultados de un estudio descriptivo cualitativo y cuantitativo basado en el análisis de errores de un corpus de 131 textos del Corpus CAELE<sup>1</sup> (Ferreira, 2014; Ferreira y Elejalde, 2017) producidos por veinte aprendientes de ELE cuya L1 es el inglés, siendo el principal objetivo determinar los contextos de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa en contextos de instrucción formal asociados a las preposiciones *a, en, de, para y por*. Esta investigación se circunscribe en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada (LA) y en el campo de la ASL, empleando la metodología del Análisis de Errores (AE) y los procedimientos de la Lingüística de Corpus (LC) para el procesamiento y análisis de textos escritos por aprendientes de ELE, delimitados en el modelo metodológico de los proyectos Fondecyt No. 1140650 (Ferreira, 2014) y Fondecyt No. 1180974 (Ferreira, 2018).

En el presente texto, en primera instancia, se presentan los fundamentos teóricos del estudio; en segunda, se procede a su descripción, metodología y procedimientos; luego, se exponen y discuten los resultados obtenidos y finalmente, se presentan las conclusiones de este estudio, considerando sus limitaciones y proyecciones.

1 El corpus CAELE es una colección de 739 textos escritos por 113 aprendientes de ELE, 61 de nivel A2 y 53 de nivel B1, recolectados entre los años 2014 y 2016 y almacenados y procesados en formato digital para la detección de errores lingüísticos en los distintos niveles de aprendizaje del ELE.

## Planteamientos Teóricos

### Transferencia Lingüística

La transferencia lingüística fue incorporada en el campo de la enseñanza de idiomas asociada con la tendencia de los aprendientes a trasladar rasgos de su L1 a la LO, ya sean fonéticos, morfológicos, sintácticos, léxicos y pragmáticos (Galindo, 2005). Si bien en un principio se empleó el concepto de *interferencia*, este se ha abandonado debido a su asociación con teorías conductistas y connotación negativa (Hijazo-Gascón, 2012), siendo reemplazado simplemente por *transferencia*, entendida como la influencia producto de las similitudes y diferencias entre la LO y cualquier otra lengua adquirida con anterioridad y del juicio consciente o inconsciente del aprendiente sobre esas características (Odlin, 1989).

En el contexto del Análisis Contrastivo se consideraba que los individuos transferían formas, significados y distribuciones desde su L1; además, se entendía que los elementos similares entre la L1 y la LO serían más fáciles de aprender que los diferentes, debido a la equivalencia entre *diferencia y dificultad* (Fernández, 1995; Hijazo-Gascón, 2012; Marín, 2013). Se reivindicó entonces la necesidad de comparar sistemáticamente la L1 con la LO para buscar similitudes y diferencias e identificar las áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje (Galindo, 2005). En el marco del AC clásico, los errores de los aprendientes eran producto de la interferencia de la L1 y esta influencia inhibía el aprendizaje, por lo que debía erradicarse (Selinker, 1992). Sin embargo, en el contexto del AE, los errores comenzaron a estudiarse para descubrir sus causas, por lo que la transferencia se consideró como un mecanismo de resolución de problemas en distintas tareas comunicativas que no podían desarrollarse automáticamente (Odlin, 1989; Martín, 2000; Manchón, 2001).

En relación con qué es lo que se transfiere, los aprendientes tienden a aplicar hipótesis de equivalencia simplificada  $LO=L1$  y usan funciones, significados o unidades de la L1 en la LO, estableciendo relaciones interlingüísticas simplificadas; además, transfieren principios abstractos de organización de

información a la L0, aplicando principios basados en la L1 y en presunciones con respecto al funcionamiento similar de ambas lenguas (Ringborn, 2013). La transferencia puede considerarse como positiva o negativa cuando la lengua facilita la adquisición de una estructura o cuando produce un error (Galindo, 2005) y se pueden identificar cuatro estrategias asociadas a errores por transferencia negativa: la recurrencia a la gramática de la L1, la simplificación de la morfosintaxis, la generalización de reglas por la observación parcial de determinados morfemas y la sustitución de estructuras por circunloquios o perífrasis (Ferrán, 1990, citado en Davis, Moyano y Picelille, 2010).

Distintas investigaciones han estudiado la transferencia negativa desde el inglés al español en contextos de instrucción formal. El estudio de Alonso y Palacios (1994) indicó que los aprendientes de habla inglesa presentaron más dificultades en el uso de los verbos *ser/ estar*, los pronombres, el género, ortografía, vocabulario y artículos. El trabajo de Calvo (2005) evidenció que la mayor parte de los errores se relacionaban con la transferencia a nivel de preposiciones y objetos preposicionales, concordancia, conectores y conjunciones, artículos y pronombres, tiempos verbales, ortografía y vocabulario. El estudio de Camarero (2012), enfocado en el uso de los verbos que rigen preposición, concluyó que los errores se debieron a la interferencia entre el inglés y el español, siendo la similitud de la forma verbal la causante de la transferencia de la preposición. El estudio de Brogan y Son (2015) demostró que los errores más frecuentes se asocian a las preposiciones, el verbo *to be* (*ser/ estar*), adjetivos y adverbios.

### **Corpus de Aprendientes en Formato Electrónico**

Los corpus de aprendientes en formato electrónico se definen como una colección virtual de datos de la lengua natural producida por aprendientes de una L0 y difieren de otros tipos de datos empleados en la ASL ya que son computarizados (se usan *softwares* lingüísticos para analizarlos, por lo que los datos se pueden manipular rápidamente a través

de funciones de búsqueda, conteo y clasificación) y extensos (son una base más confiable para describir y modelar la IL) (Dagneaux, Dennes y Granger, 1998; Granger, 2004; Ferreira, Elejalde y Vine, 2014). La exploración lingüística de los corpus de aprendientes puede realizarse por medio del Análisis de Errores asistido por Computador, que emplea herramientas computacionales para etiquetar, recuperar y analizar los errores en la IL de aprendientes y se basa en corpus electrónicos de aprendientes y en procedimientos de la Lingüística de Corpus para describir y clasificar los errores. Se suponen dos clases de métodos: el primero selecciona un elemento que tiende al error y analiza el corpus para identificar todos los casos de mal uso con ayuda de *softwares* especializados, mientras que el segundo idea un sistema estandarizado de etiquetas para etiquetar todos los errores en un corpus en distintos niveles de categorización (Granger, 2002; Díaz-Negrillo y Fernández-Domínguez, 2006). Luego de su anotación, los errores pueden analizarse para contabilizarlos, obtener listas de tipos específicos u observarlos en distintos contextos (Dagneaux et al., 1998). La metodología del AE corresponde a los pasos propuestos por Corder (1967): recopilación del corpus, identificación, catalogación, descripción y explicación de los errores y terapias que se pueden proponer para resolverlos (Alba Quiñones, 2009).

### **Recopilación, identificación de errores y sistema de anotación en corpus**

La dimensión descriptiva de un análisis de errores considera un criterio de clasificación lingüística (nivel lingüístico en el que se encuentra el error) y de modificación de la L0 (alteraciones que se pueden observar en los errores, como la omisión, adición, sustitución u orden de los elementos) (Ferreira et al., 2014; Dulay, Burt y Krashen 1982, citados en Granger, 2003; Díaz-Negrillo y Fernández-Domínguez, 2006). La dimensión explicativa se corresponde con el criterio etiológico y busca identificar las causas del error. Sobre la base de esta idea, se considera que cuando un aprendiente elige confrontar su propio conocimiento insuficiente, intenta transmitir el mensaje empleando todo lo que tiene

a su disposición, incluyendo distintas estrategias que puede conducir al error (Alexopoulou, 2006).

## Metodología de la investigación

Este estudio se basa en el modelo metodológico de los proyectos Fondecyt no. 1140650 (Ferreira, 2014) y no. 1180974 (Ferreira, 2018) para la identificación, clasificación y procesamiento de errores en un corpus de aprendientes de lenguas que se sustenta en la metodología del Análisis de Errores Asistido por Computador y en los procedimientos del uso de Corpus de Aprendientes de Lenguas en Formato Electrónico. El principal objetivo es establecer los contextos de aparición de los errores por transferencia negativa más frecuentes en el uso de las preposiciones *a, en, de, para y por* en la producción escrita de aprendientes de ELE L1 inglés.

### El estudio

Este estudio es descriptivo con enfoque de análisis de datos mixto cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo determinó la frecuencia de los errores por transferencia, mientras que el análisis cualitativo consistió en el análisis del contexto de aparición de los errores por transferencia más frecuentes.

### Descripción del corpus

Para formar el corpus de este estudio se seleccionaron textos escritos producidos por aprendientes de ELE L1 inglés, pertenecientes al Corpus CAELE (Ferreira, 2014).

Se analizaron 131 textos escritos en formato *.txt* de veinte estudiantes universitarios de intercambio en la Universidad de Concepción (diez estudiantes de nivel A2 y diez de nivel B1), inscritos en los cursos de ELE del Programa ELE – UDEC entre los años 2014 y 2016. Su nivel de competencia se determinó mediante el nivel declarado y la Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académico (Ferreira, 2016), alineada con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. La recopilación se realizó durante los cursos de ELE ofrecidos por el programa semestralmente cada año y su extensión es de 150 a 200 palabras (A2) y de 250 a 300 (B1). Las temáticas de escritura se determinaron mediante un análisis de necesidades y consideraron: literatura, artesanía, lugares turísticos y música típica de su país de origen; pueblos originarios, música, literatura, artesanía, lugares turísticos y pintura chilena; música juvenil; y literatura, música y artesanía latinoamericana (Ferreira et al., 2014).

### Procedimientos metodológicos

El análisis se organizó en dos secciones: la primera relacionada con la identificación, clasificación y etiquetamiento de los errores para obtener la frecuencia y la segunda relacionada con la interpretación y explicación de los resultados, considerando los contextos de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa.

**Tabla 1.** Textos producidos por aprendientes de ELE L1 inglés por año y nivel

Nivel	2014		2015		2016		Subt sujetos	Subt textos		
	Suj	Text	Suj	Text	Suj	Text				
A2	1	6	1	7	7	49	1	6	10	68
B1	5	30	-	-	3	21	2	12	10	63
Tot	6	36	1	7	10	70	3	18	20	131

### Identificación de los errores

Luego de su selección, se procedió a ordenar los textos en formato *.txt*, identificándolos por año, nivel y sujeto. También se creó una versión en formato *.docx* para su etiquetado manual. Las versiones en *.txt* se analizaron en el software especializado *UAM Corpus Tool*<sup>2</sup>.

**Figura 1.** Ejemplo de identificación de los errores en la herramienta Word

“Me gusta **a** (**transf-  
adi-prep-a**) trabajar con  
mis manos y produciría      *Pre-test, 2014, B1, S14*  
muebles o esculturas  
usando madera.”

En el ejemplo se puede observar que el error se marcó en negrita y cursiva, mientras que la etiqueta con el tipo de error se resaltó en negrita. La etiqueta describe el error. En este caso, “Me gusta a trabajar” implica la adición de la preposición “a” por transferencia del inglés y la etiqueta expresa esa alteración. Posteriormente, se procedió a clasificarlos.

### Clasificación y etiquetamiento de los errores.

El análisis del corpus se hizo empleando una taxonomía para identificar, clasificar y explicar los errores por transferencia asociados a las preposiciones *a*, *en*, *de*, *para* y *por*. La taxonomía usada se basa en el sistema de anotación del proyecto Fondecyt No. 1140650 (Ferreira, 2014). La anotación de errores identifica las modificaciones que sufre la IL, considerándose la omisión, adición o falsa selección de las preposiciones seleccionadas. La adición se observa cuando el estudiante agrega algún elemento de las categorías gramaticales innecesario en el texto; la omisión se refiere a la falta de algún elemento dentro del texto; y la falsa selección corresponde al uso de algún elemento gramatical que no corresponde.

<sup>2</sup> Software empleado para la anotación de corpus de texto escrito y permite anotar un corpus de archivos de texto en distintos niveles lingüísticos definidos con anterioridad (O'Donnell, 2008).

**Tabla 2.** Taxonomía criterio etiológico

Categoría	Tipo de error	Preposición	Descripción del error
Interlingüales	Transfestruct-gramatical	a	Adición (ADI) Omisión (OMI) Falsa Selección (FS)
		en	
		de	
		por	
		para	

Nota. Material basado en Taxonomía Fondecyt 1140650 por A. Ferreira, 2014.

Posteriormente se procedió al etiquetado de los errores en el *software* especializado *UAM Corpus Tool*, el cual tiene distintas herramientas para etiquetar errores de forma manual, semiautomática o automática, permitiendo al investigador interactuar con los datos, el sistema de anotación y los procesamientos estadísticos. En este software se puede crear un esquema de anotación que considere distintos atributos que puedan asignarse al texto de forma manual, lo que permite obtener resultados según el objetivo del estudio.

### Procesamiento y obtención de resultados

*UAM Corpus Tool* permite procesar los datos mediante la descripción general del corpus, la descripción comparando dos o más variables y la descripción de cada archivo digital del corpus. A partir de la descripción general del corpus se realizó el análisis cuantitativo (obtención de frecuencia) y cualitativo (contexto de aparición de los errores más frecuentes). La frecuencia señala las tendencias de uso erróneas presentes en el corpus. Una vez obtenidos los resultados cuantitativos, se procedió a crear listados en la herramienta *Microsoft Excel* con todos los contextos de aparición de los errores más frecuentes del corpus.

## Resultados y discusión

Los resultados corresponden a la identificación del contexto de aparición de los errores más frecuentes presentes en los textos escritos producidos por aprendientes de ELE L1 inglés. El aprendizaje de las preposiciones puede resultar difícil dada su polifuncionalidad, mientras que su dependencia de relaciones sintagmáticas y de procesos de selección léxica pueden ser producto de su número limitado e imprecisión semántica en español, sobre todo en comparación con las preposiciones del inglés, en su mayoría con valor léxico definido (Regueiro Rodríguez, 2014). Batchelor y San José (2010) indican que el principal problema de un hablante de inglés es saber cuándo usar la misma preposición que se usa en inglés, cuándo usar una diferente o cuándo no usar una. En total, en este estudio se identificaron 251 errores por transferencia negativa y de estos, la mayor cantidad se asocia a la adición de *a* (55 errores, 22 %), la falsa selección de *en* (49 errores, 20 %), la omisión de *a* (43 errores, 17 %) y la falsa selección de *para* (28 errores, 11%). Estas problemáticas conforman el 70 % de los errores por transferencia del corpus.

**Tabla 3.** Errores preposicionales por transferencia

Preposición	Omisión	Adición	Falsa Selección	Total
a	43	55	16	114
de	22	7	5	34
en	4	2	49	55
para	1	11	28	40
por	0	2	6	8
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>77</b>	<b>104</b>	<b>251</b>

### Adición de la preposición *a*

La adición de la preposición *a* se presentó en cuatro contextos diferentes: falsa regencia preposicional, infinitivo como sujeto, infinitivo como complemento del verbo y estructuras paralelas.

**Tabla 4.** Adición de la preposición “*a*”

Tipo de error	Frecuencia	%=55
Falsa regencia preposicional	23	42 %
Sujeto infinitivo	16	29 %
Infinitivo complemento del verbo	13	27 %
Estructuras paralelas	3	2 %

La adición de la preposición *a* por falsa regencia preposicional se observa en “También hemos escuchado a varias canciones” (S14,A2, Post-inm,2015)<sup>3</sup> en comparación con We’ve listened to different songs. Los verbos pueden regir preposiciones en ambas lenguas, por lo que la preposición puede ser la misma, distinta o bien que algunos verbos no usen preposición en una de las lenguas, pero en la otra sí: este es el caso de *listen to* en inglés, *escuchar* en español (Editorial ELearning, 2017). La adición en oraciones con sujeto infinitivo se presentó en oraciones con *ser + adjetivo + infinitivo*, por ejemplo *Por eso será muy fácil a comprar algo* (S18, A2, Tarea 1, 2015) en comparación con *It will be really easy to buy something*. En inglés hay dos tipos de infinitivos: el infinitivo 0 (*zero/bare infinitive*) y el infinitivo con *to* (*to-infinitive*). Los infinitivos en inglés pueden tener un rol de sujeto pospuesto (*delayed subject*) y las oraciones con este tipo de sujeto comienzan con el pronombre *it*, que toma el lugar del sujeto real, mientras que se pospone la frase infinitiva (Strumpf y Douglas, 2014). La adición en oraciones con infinitivo como complemento del verbo se observa en *Pero yo prefiero a escuchar la música con las letras que me recuerda de algo en mi vida* (S18, A2, Pretest, 2015), en inglés *But I prefer to listen to music with lyrics that remind me of something in my life*. En este caso, es la estructura del infinitivo la que produce el error. El infinitivo en español puede funcionar como sujeto cuando precede al verbo conjugado *Dormir es importante* o bien como objeto verbal *Esperan llegar a horario*; en inglés, el infinitivo se compone de *to +* la forma simple del verbo y como en español, puede

<sup>3</sup> (S14,A2, Post-inm,2015), donde S14 corresponde a Sujeto 14; A2, nivel de competencia A2; Pos-inm a Postest inmediato y 2015 al año en que se tomó la muestra.

ser el sujeto de la oración o el objeto verbal, dependiendo del verbo conjugado; además dependiendo del verbo, este puede tomar infinitivo, gerundio o ambos: *To sleep is important/ They hope to arrive on time* (Levenson y Eggly, 1993).

#### Falsa selección de la preposición *en*

La falsa selección de la preposición “en” se presentó en cuatro contextos diferentes: en locación versus pertenencia, en *de + forma/ manera + adjetivo*, en falsa regencia preposicional y en expresión idiomática.

**Tabla 5.** Falsa selección de la preposición “en”

Tipo de error	Frecuencia	%=49
Para expresar pertenencia	24	49 %
“de + forma/manera + adjetivo”	15	31 %
Falsa regencia preposicional	9	18 %
Expresión idiomática	1	2 %

En contextos de pertenencia se usa la preposición *en* erradamente, por ejemplo: *A mí me gusta mucho la literatura en mi país*, en comparación con *I really like literature in my country*. En inglés, las preposiciones de locación muchas veces se usan para designar relaciones entre ideas o cosas, sin recurrir al sentido de espacio o tiempo como tal, sino que en un sentido abstracto o figurativo (Bruckfield, 2012). En español, *de* se emplea para expresar pertenencia o posesión, abarcando diversos tipos de relaciones de pertenencia: posesión, parentesco o filiación a persona, entidad, idea u opinión y autoría o responsabilidad con respecto a algo (Pérez, 2000). La falsa selección en estructuras *de + forma/manera + adjetivo* aparece en *Describe las escenas en una manera realista y con muchas sensaciones*, mientras que la oración inglesa es *It describes the scenes in a realistic way*. En español, los adverbios calificativos pueden sustituirse por la estructura *con + sustantivo* o *de + forma/manera + adjetivo*; en inglés, por otra parte, pueden sustituirse por la preposición *with + noun* o *in + adjective + way*: *Se comportó de forma estúpida/ She behaved in a stupid way* (Bueso Fernández y Casamián, 2001). El error en contextos de regencia preposicional se dio cuando los verbos involucrados

corresponden a *dependen de* y *llegar (a)* en español, cuyos equivalentes en inglés son *to depend on* y *to arrive in*. Al comparar las estructuras, se evidencia que hay una diferencia en cuanto a la preposición que se emplea junto al verbo.

#### Omisión de la preposición *a*

La omisión de la preposición *a* apareció en cuatro contextos diferentes: en pronombres de objeto con verbos como *gustar* y similares; en *a* personal antes de objeto directo, en *objeto directo + objeto indirecto* y en el régimen preposicional.

**Tabla 6.** Omisión de la preposición “a”

Tipo de error	Frecuencia	%=43
Pronombre de objeto con “gustar” y similares.	19	44%
“A” personal antes de OD	15	35%
Objeto directo + objeto indirecto	6	14%
Régimen preposicional	3	7%

La omisión de la preposición *a* antes del objeto indirecto en verbos como *gustar* se observa en *Prefiero la música de alternativo y creo que a mucha gente le gusta eso tipo de música*, en contraste con su símil inglés *I prefer alternative music and I think many people like this kind of music*. En español, verbos que expresan gusto y disgusto tienen que ser precedidos por pronombres de objeto (Alonso Vallecillos, 2008), incluyendo la preposición *a*, que no se presenta en inglés. La omisión antes de objeto directo se observa en *La literatura clásica incluye a Edgar Allen Poe, quien es muy famoso* en contraste con *Classic Literature includes Edgar Allen Poe, who is very famous*. En español, cuando el objeto directo es un ser animado (persona o animal) se antepone la preposición *a* (personal), mientras que en inglés no se antepone nada al objeto directo, independiente de si es animado o inanimado (Levenson y Eggly, 1993). La omisión en *objeto directo + objeto indirecto* se presenta en oraciones como *Para dar a los niños Mapuche la oportunidad para preservar su idioma y cultura*, en comparación con la estructura en inglés *To give children the opportunity to preserve their*

*language and culture*. En inglés, el objeto directo puede estar antes o después del objeto indirecto: cuando el objeto directo se ubica antes del indirecto, se antepone *to* al objeto indirecto, siendo similar al español *Daniel le dio un regalo a su hermana/ Daniel gave a gift to his sister*; cuando el objeto directo se ubica después del objeto indirecto, no se emplea *to*: *Daniel le dio un regalo a su hermana/ Daniel gave his sister a gift*) (Levenson y Eggly, 1993).

### Falsa selección de la preposición *para*

La falsa selección de la preposición *para* se presentó en dos contextos diferentes: en infinitivos como complementos de sustantivo y adjetivo.

**Tabla 6.** Falsa selección de la preposición “*para*”

Tipo de error	Frecuencia	%=28
Infinitivo como complemento de sustantivo	24	86%
Infinitivo como complemento de adjetivo	4	14%

La falsa selección de la preposición *para* se presentó en el contexto de infinitivo como complemento de sustantivo en casos como *Nuestra literatura tenía la habilidad para cambiar la cultura* equivalente a *Our literature had the ability to change culture*. En español, el infinitivo puede funcionar como un sustantivo, pudiendo realizar sus mismas funciones dentro de una oración, en este caso complemento preposicional de un nombre o bien de un adjetivo (San Martín, 2005) y el complemento nominal con la preposición *de* se ubica detrás del sustantivo (Azofra, 2010). Sin embargo, en inglés su presencia no es necesaria. La falsa selección en infinitivo como complemento de adjetivo se observa en oraciones como “*emociones muy profundas, las cuales normalmente son difíciles para comunicar*”, traducida como [*Emotions*] *which are very difficult to communicate*. Las construcciones correspondientes a *adjetivo + de + infinitivo* suelen caracterizarse por constituirse de una frase adjetiva y su modificador es una frase preposicional formada por la preposición *de* y un infinitivo (González García, 2012). En inglés, no es necesaria la presencia de la preposición *de*.

## Conclusión

En primera instancia, cabe señalar que este estudio parte de la inquietud sobre analizar los errores que cometen los estudiantes angloparlantes de ELE en producciones escritas, sobre todo en cuanto a la relación existente entre la influencia de la L1 y la presencia de errores por transferencia negativa. Para estudiar este tipo de errores, se consideraron las preposiciones que distintas investigaciones arrojan como las más problemáticas, analizando textos escritos pertenecientes al corpus CAELE (Ferreira, 2014). En este estudio se emplearon listas de frecuencias de errores y se trabajó con los más frecuentes, contextualizados. El estudio de corpus de aprendientes permite la obtención de evidencia empírica con respecto al proceso de aprendizaje, facilitando la aplicación de los resultados de estas investigaciones tanto en la enseñanza diaria como en la creación de materiales didácticos (Cruz Piñol, 2012).

Los resultados en este estudio muestran que los errores más frecuentes son la adición de *a* (22 % de los errores por transferencia), la falsa selección de *en* (20 %), la omisión de *a* (17 %) y la falsa selección de *para* (11 %). Los contextos de aparición más frecuentes son la falsa selección de *en* para expresar pertenencia, la falsa selección de *para* en infinitivo como complemento de sustantivo (ambos con 24 errores), la adición de *a* por falsa regencia preposicional (23 errores) y la omisión de *a* en pronombres de objeto con verbos del tipo *gustar* (19 errores). Los resultados señalados anteriormente coinciden en algunos aspectos con los obtenidos por Perea (2007), Navarro Gala (1999) y Giraldo (1997). Estos resultados pueden resultar útiles para informar sobre los tipos de construcciones que presentan una mayor cantidad de errores en niveles principiantes de adquisición, sobre todo en cuanto a su contexto de aparición.

## Limitaciones y proyecciones

Los resultados de este estudio se limitan al análisis de 131 textos escritos de 20 aprendientes universitarios de ELE cuya L1 es el inglés de nivel A2 y B1. Además, el estudio considera solo 5 preposiciones del español. Si bien se logró determinar una serie de contextos de errores producto de la L1 inglés, el

análisis de un mayor número de textos producidos por un mayor número de aprendientes haría que los resultados fuesen más significativos e informativos. Sería preciso entonces aportar además con textos producidos por aprendientes de niveles de competencia más altos, para establecer si los contextos observados se mantienen en estados superiores de la IL. Otra limitación de este estudio consiste en la dificultad para categorizar errores ambiguos.

La metodología de este estudio se puede aplicar en diferentes contextos para medir el rol de la transferencia negativa de la L1, considerando distintas lenguas maternas, niveles de competencia o tipos de instrucción. En este sentido, los resultados pueden ser útiles para los profesores de lenguas, ya sea para conocer los resultados y avances de los aprendientes como para identificar las áreas problemáticas producto de la L1 y tratarlas con el *input* adecuado. Finalmente, se puede considerar que, a partir de los análisis cualitativos y no solo cuantitativos con respecto a los errores por transferencia negativa, se puede trabajar en una taxonomía que incluya etiquetas con distintos contextos de aparición de los errores, facilitando la clasificación de determinadas alteraciones en el uso y ampliando el enfoque hacia otras áreas de la lengua.

## Referencias

- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Alonso, M. y Palacios, I. (1994). Expresión escrita y transferencia: Análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua. *REALE*, 23-37.
- Alonso Vallecillos, R. (2008). *Practice makes perfect: Advanced Spanish Grammar*. US: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Azofra, M. E. (2010). *Morfosintaxis histórica del español; de la teoría a la práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Batchelor, R.E. y San José, M.A. (2010). *A reference grammar of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brogan, F. y Son, J. (2015). Native Language Transfer in Target Language Usage: An exploratory case study. *Voices*, 3(1), 47-62.
- Bruckfield, A. (2012). *Prepositions: The Ultimate Book-Mastering English Prepositions*. OakPublishers.
- Bueso Fernández, I. y Casamián, P. (2001). *Diferencias de usos gramaticales entre español e inglés*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Calvo, N. (2005). Negative language transfer when learning Spanish as a foreign language. *Interlingüística*, 16(1), 237-248.
- Camarero, A. (2012). Análisis de errores de estudiantes anglohablantes con los verbos españoles que rigen preposición. *AnMal Electrónica*, 33.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Dagneaux, E., Denness, S. y Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2), 163-174.
- Davis, E.; Moyano, S. y Picelille, S. (2010). De cómo la transferencia propicia el aprendizaje erróneo de una segunda lengua. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UnCuyo.
- Díaz-Negrillo, A. y Domínguez, J. F. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, 83-102.
- Editorial Elearning, S.L. (2017). *Inglés medio*. Madrid: Autor
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, 203-216.
- Ferreira, A. (2016). Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos, Proyecto Fondecyt No.1140651, Universidad de Concepción, Chile.
- Ferreira, A. (2014). *Proyecto Fondecyt de investigación No. 1140651: El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Concepción, Chile.
- Ferreira, A. (2018). *Proyecto Fondecyt de investigación No. 1180974: Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua*. Universidad de Concepción, Chile 2018-2021.

- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (RBLA)*, 17(3), 509-553.
- Ferreira, A.; Elejalde, J. y Vine, A. (2014). Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista SIGNOS*, 47(86), 385-411.
- Galindo, M.A. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, la competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Giraldó, I. (1997). Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores. *VIII Congreso Internacional de la ASELE, La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- González García, L. (2012). Estudio de las construcciones formadas por adjetivo + de + infinitivo (tipo difícil de entender). *Cum corde et in nova grammatica*, 383-397.
- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. En S. Granger, J. Hungand y S. Petch-Tyson (eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Philadelphia: John Benjamins, 3-33.
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 465-480.
- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. *Language and Computers*, 52(1), 123-145.
- Hijazo-Gascón, A. (2012). Dos lenguas y una mente. Historia de la influencia interlingüística en la adquisición de segundas lenguas. En J.L. Mendivil Giró y M. Horno Chéliz (eds), *La sabiduría de Mnemísine: ensayos de historia de la lingüística*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Levenson, A. y Eggly, S. (1993). *Gramática española para estudiantes de inglés. A Simplified Grammar for Spanish Speakers Learning English*. US: The Olivia and Hill Press.
- Manchón, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Estudios de Lingüística, tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Quinta Impresión, S.L, 39-71.
- Marín, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, 8, 182-198.
- Martín, J.M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Navarro Gala, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita. En nuevas perspectivas en la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz – ASELE.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. *Proceedings of the XXVI Congreso de AESLA*, Almería.
- Perea, F.J. (2007). Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. *Marco ELE, Revista de Didáctica*, 5, 1-13.
- Pérez, W. (2000). *Manual práctico de la preposición española*. Madrid: Editorial Verbum
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). El desafío preposicional en ELE: A propósito de "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus" de Leonardo Campillos Llanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16
- Ringborn, H. (2013). Linguistic Transfer. En P. Robinson, *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*. London & NY: Routledge
- San Martín, A. (2005). *Manual práctico de formas no personales del verbo y perífrasis verbales*. Madrid: Editorial Verbum, S.L.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage, Applied Linguistics and language study*. London & NY: Longman Group.
- Strumpf, M. y Douglas, A. (2014). *The grammar bible. Everything you always wanted to know about grammar but didn't know whom to ask*. NY: Henry Holt and Co.
- Towell, R. y Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. UK/ USA: Multilingual Matters.
- Walsh, S. (2010). What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabuses. En A. O'Keeffe y M. McCarthy, *The Routledge handbook of Corpus Linguistics*. London & NY: Routledge, 333-344.



## Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia

**Factors  
Influencing**  
English Language  
Learning of High  
School Students  
in Pasto, Colombia

**Fatores que  
influenciam o  
aprendizado  
de inglês de  
estudantes do  
ensino médio em  
Pasto, Colômbia**

Jesús Alirio Bastidas A.\*  
Gaby Muñoz Ibarra\*\*



### Para citar este artículo

Bastidas, J. y Muñoz, G.  
(2020). Factores que influyen  
en el aprendizaje del inglés  
de los bachilleres de Pasto,  
Colombia. *Folios*, 51, 163-181.  
doi: 10.17227/folios.51-8676

Artículo recibido  
08 • 11 • 2018

Artículo aprobado  
25 • 07 • 2019

\* PhD in Language, Literacy & Learning, University of Southern California, Los Angeles, CA, USA. Profesor del Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Nariño, Pasto, Nariño.

**Correo electrónico:** jabas3@udenar.edu.co

\*\* Magister en Didáctica del Inglés, Manizales, Caldas, Colombia. Profesora del Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño, Pasto, Nariño.

**Correo electrónico:** gabymib@udenar.edu.co

## Resumen

En la literatura de la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL), campo desarrollado en contextos donde la lengua se utiliza como medio de comunicación, y de Aprendizaje de una Lengua Extranjera (ALE), subcampo en el que la lengua se utiliza fundamentalmente como asignatura de estudio en las aulas de clase, se han identificado varios factores que contribuyen a su aprendizaje. Para avanzar en esta línea de investigación sobre factores que inciden en el aprendizaje de las lenguas, se diseñó un estudio sustentado en un paradigma empírico-analítico y en un método descriptivo, cuyo objetivo general fue analizar los factores internos y externos que tienen una mayor influencia sobre el nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (AILE), según las percepciones de los estudiantes y profesores de bachillerato de Pasto. Los datos fueron recogidos por medio de dos cuestionarios, aplicados a 113 estudiantes recién egresados de bachillerato y a 25 profesores. Los resultados indicaron que según las percepciones de los estudiantes y de los profesores, tanto factores externos como internos contribuyen positivamente en el aile. Sin embargo, los factores externos que parecen contribuir más se relacionan, por una parte, con 1) el ambiente del aprendizaje en el aula, 2) el currículo institucional, 3) la preparación profesional de los profesores, 4) el papel de la comunidad local y 5) el papel de las políticas nacionales. Por otra parte, mientras los profesores resaltaron los factores internos de carácter *cognitivo y afectivo*, los estudiantes destacaron los factores *cognitivos y lingüísticos*.

### Palabras clave

aprendizaje de las lenguas extranjeras; contexto social; cognición-emoción; inglés como lengua extranjera; educación secundaria

## Abstract

The review of the literature related to Second Language Acquisition and Foreign Language Learning has shown several factors that promote their learning process, both in natural and academic contexts. In order to advance the area of factors affecting second or foreign language learning, the researchers have conducted a study based on an empirical-analytical paradigm and a descriptive method, whose general objective was "to analyze the internal and external factors which might have a major influence on the level of English as a foreign language learning (EFL), according to the perceptions of students and teachers of secondary school in Pasto". The data was gathered through two questionnaires applied on 113 students who have just graduated from high school and 25 teachers. The results indicated that both external and internal factors impact positively to EFL, according to the students' and teachers' perceptions. However, the most relevant external factors are related, on the one hand, to 1) the learning environment in the classroom, 2) the institutional curriculum, 3) the teachers' professional preparation, 4) the role of the local community, and 5) the role of national educational policies. On the other hand, while the teachers stood out the *cognitive and affective* internal factors, the students highlighted the *cognitive and linguistic* factors.

### Keywords

foreign language learning; social context; cognition-emotion; English as a foreign language; secondary education

## Resumo

Na literatura da Aquisição de uma segunda língua (ASL), um campo desenvolvido em contextos em que a linguagem é usada como meio de comunicação e de Aprendizagem de uma língua estrangeira (ALE), um subcampo no qual a linguagem é usada principalmente como objeto de estudo nas salas de aula, vários fatores que contribuem para sua aprendizagem foram identificados. Para avançar nessa linha de pesquisa sobre fatores que afetam o aprendizado de idiomas, foi elaborado um estudo baseado em um paradigma empírico-analítico e em um método descritivo, cujo objetivo geral era analisar fatores internos e externos que exercem maior influência sobre o nível de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (AILE), de acordo com as percepções de alunos e professores do ensino médio de Pasto. Os dados foram coletados por meio de dois questionários, aplicados a 113 alunos recém-formados do ensino médio e 25 professores. Os resultados indicaram que, de acordo com as percepções de alunos e professores, fatores externos e internos contribuem positivamente na AILE. No entanto, fatores externos que parecem contribuir mais estão relacionados, por um lado, a 1) o ambiente de aprendizagem em sala de aula, 2) o currículo institucional, 3) a preparação profissional dos professores, 4) o papel da comunidade local e 5) o papel das políticas nacionais. Por outro lado, enquanto os professores destacaram fatores cognitivos e afetivos internos, os alunos destacaram fatores cognitivos e lingüísticos.

### Palavras-chave

aprendizagem de línguas estrangeiras; contexto social; cognição-emoção; Inglês como língua estrangeira; ensino médio

## Introducción

Los avances y cambios de tipo social, político, económico, cultural, científico, educativo y tecnológico en el mundo han contribuido a sustentar el estudio de la lengua inglesa en calidad de lengua franca que facilita la comunicación internacional. En consecuencia, el número de personas que estudian este idioma como lengua internacional se incrementa anualmente, a nivel mundial. Por ejemplo, según la compañía English First (EF, 2016) en la presente década se proyecta que alrededor de 2.000 millones de personas estudiarán inglés. Sin embargo, a pesar de esta tendencia, los resultados de aprendizaje efectivo de los adultos egresados de secundarias que voluntariamente toman la prueba EF-EPI, provenientes de algunas regiones de mundo como los países de Medio Oriente, África, Latinoamérica y varios países de Asia se ubicaron (en promedio) en las bandas entre muy bajo (A1 según el Marco Común Europeo de Referencia, MCER, 2001) y bajo (A2). Los resultados de Colombia no son la excepción, ya que en las pruebas de 2016 Colombia se ubicó en el puesto 51 (de 80 países) con un puntaje de 49.97 que corresponde al nivel bajo (EF, 2017). Estos resultados están en concordancia con aquellos de las pruebas diagnósticas del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), realizadas entre 2003 y 2006 y los resultados de las pruebas SABER 11, que han sido aplicadas por el ICFES entre 2007 y 2017, los cuales indican que la mayoría de los bachilleres se ubican entre los niveles A1 y A2, según las bandas de dicha prueba (Alonso y otros, 2016; Bastidas y Muñoz, 2011; Bastidas y Muñoz, 2018 y Sánchez, 2013). Es decir, que el fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos, incluidos los de Pasto, sigue siendo persistente, tal como se reportó en Bastidas y Muñoz (2018).

Para obtener un mayor entendimiento de esta problemática, que no es solo nacional, sino también internacional, es necesario recurrir a la revisión de la literatura sobre el campo del aprendizaje y la enseñanza del inglés. Esta revisión se concentra en el área específica de factores externos e internos que parecen afectar el proceso de aprendizaje, tanto

en los contextos internacionales del Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua (AISL), como en los contextos internacionales y nacionales del Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (AILE).

En primer lugar, los estudios sobre factores internos del aprendiz que más se han realizado han sido en el campo de ASL, dado su interés en la descripción y explicación del proceso de aprendizaje, tanto en contextos naturales como instruccionales, donde la L2 se usa en la comunidad circundante para propósitos de interacción y comunicación entre sus hablantes. Según autores como Brown (2007), Ellis (1994), Ellis (2015), Larsen-Freeman & Long (1991) y Sanz (2005), los factores que se han identificado como aquellos que se correlacionan o demuestran que pueden afectar el proceso de ASL en una gran cantidad de investigaciones son de carácter biológico, cognitivo, afectivo, lingüístico y psico-socioafectivo. Entre los factores biológicos se destacan la edad y el género de los aprendices. Los factores de tipo cognitivo bastante estudiados han sido los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la aptitud para aprender una L2 y en menor escala la atención y la memoria de trabajo (Sanz, 2005). Los factores afectivos que han recibido mayor atención han sido la ansiedad, la autoestima, la extroversión y la introversión, la empatía, la inhibición y el asumir riesgos, y con menor énfasis, la tolerancia a la ambigüedad, el temor al rechazo y la autoeficacia. Entre los factores lingüísticos que Brown (2007) destaca tenemos: errores, fosilización de errores, transferencia, interferencia e interlengua. Finalmente, los factores que también se han destacado por su correlación y efecto sobre el aprendizaje son los de carácter psico-socioafectivo como la motivación y la actitud hacia el ASL.

Aunque el énfasis de la investigación en el campo de ASL ha sido sobre los factores internos, algunos autores también reportan investigaciones sobre la incidencia de tipo social, sociocultural y pedagógico. Sin embargo, según Ellis (1994) estos factores posiblemente no influyen sobre el aprendizaje directamente, sino a través de la mediación de otras

variables, entre ellas la actitud hacia el aprendizaje. Podríamos, también agregar que las percepciones, las creencias, las motivaciones y los estados afectivos de los aprendices pueden incrementar o contrarrestar los efectos de los factores externos antes indicados.

Entre los factores socioculturales que destaca Brown (2007) tenemos: clase social, identidad étnica, estereotipos culturales, cultura de la L2 y distancia social. Por su parte, Ellis (1994) y Sanz (2005) se refieren a los siguientes factores provenientes del contexto social, tanto natural como instruccional: calidad de la lengua a la que se expone y procesa el aprendiz (en inglés: language input), interacción, errores y su retroalimentación y producción lingüística (en inglés: language output). Finalmente, Ellis (1994) y Sanz (2005) se refieren a la diversidad de investigaciones sobre intervenciones pedagógicas en el aula de clase, las cuales han identificado una serie de factores, tales como: *input*, actividades de práctica de la L2, efecto de los métodos de enseñanza, interacción, efecto de la enseñanza formal de los componentes (sonidos, léxico y gramática) y de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), calidad de la expresión oral en L2 del profesor, tratamiento de los errores, preguntas del profesor, participación del estudiante, tipos de tareas o actividades, trabajo cooperativo y otras. Aunque la tendencia es reconocer que algunas intervenciones pedagógicas facilitan el desarrollo natural de la L2, que ciertas actividades que se centran en el significado en un contexto comunicativo producen buenos resultados de aprendizaje (Ellis, 1994) y que varios estudios de tipo cuasiexperimental y experimental han demostrado cierta efectividad de la instrucción formal sobre el aprendizaje de una L2 (Norris y Ortega, 2000), los investigadores de este campo no se atreven a afirmar en forma contundente que dichas intervenciones contribuyan al aprendizaje efectivo de una segunda lengua.

En el campo del AILE, también se han realizado una gran cantidad de investigaciones. En este apartado nos referimos a los resultados de las investigaciones específicas sobre factores que afectan

el aprendizaje del inglés de la escuela secundaria. Los estudios publicados en revistas internacionales han encontrado correlaciones o explicaciones entre factores internos y el nivel de AILE. Entre los factores estudiados tenemos: de carácter biológico como la edad (Madrid, 1980) y el género (Nyikos, 1990; Zoghi et al; 2013); cognitivos como la motivación (Alsayed, 2003; Dörnyei y Csizer, 1998; León, 2013; López, Quesada y Salas, 2014 y Madrid et al. 1993), efecto de los conocimientos previos del inglés y dificultad para aprenderlo (Souriyavongsa et al, 2013); y de carácter afectivo como miedo a cometer errores (Souriyavongsa et al, 2013).

Por otra parte, los resultados de las investigaciones demuestran la existencia de varios factores externos de tipo contextual que se correlacionan o explican el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, medido a través de pruebas estandarizadas o pruebas de logro académicas de carácter institucional. Entre estos factores tenemos: clase social (Madrid, 1995); factores socioeconómicos (López, Quesada y Salas, 2014; Misbah et al, 2017) y aprendizaje temprano del inglés (Alsayed, 2003). También se destacan los factores de tipo instruccional como: poca preparación de los profesores, tanto en inglés como en metodología de la enseñanza (León, 2013; Quesada et al, 2017; Souriyavongsa et al 2013) currículo inapropiado (Souriyavongsa et al, 2013), falta de recursos instruccionales y grupos numerosos (León, 2013).

Finalmente, la revisión de los estudios que se han realizado sobre el nivel de inglés de los bachilleres colombianos nos ha permitido clasificarlos en estudios históricos (Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2017; Gómez, 1971 e Hidalgo y Caicedo 2017); revisión de tema (Quintanilla, 1971) y estudios de investigación empírica (Avella y Camargo, 2010; Bastidas, 1991; Bastidas y Muñoz, 2018; Cardona y Hanley, 1985; Hernández y Faustino, 2006; Navarrete, 1970; y Stansfield, 1972). Los anteriores estudios, en mayor o menor frecuencia, coinciden en resaltar los factores de tipo sociocultural y educativo sobre los factores internos al estudiante. Lo anterior se podría explicar por la presencia de una cantidad

de factores que rodean al estudio del inglés en un contexto extranjero, cuyo centro de aprendizaje es el aula de clase.

El estudio de Bastidas y Muñoz (2018, p. 7), cuyo propósito fue “comprender el fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres, según las percepciones de estudiantes (actuales y egresados) y profesores de un grupo selecto de colegios de Pasto, Colombia” desde un paradigma interpretativo nos permitió descubrir cinco categorías: ambiente de aprendizaje en el aula (AAA), currículo institucional (CI), papel de la comunidad local (PCL), papel de las políticas educativas nacionales (PEN) y papel de la comunidad internacional (PCI). Estas categorías fueron utilizadas para la elaboración de los instrumentos cuantitativos que se utilizaron en la presente investigación, con el objeto de identificar aquellos factores, que no solamente fuesen percibidos por los estudiantes y los profesores, como los que inciden en el bajo nivel de aprendizaje, sino también que contribuyen al aprendizaje efectivo del inglés en el contexto escolar en el estudio de Bastidas y Muñoz (2018).

En las categorías de AAA y CI, Bastidas y Muñoz (2018) coinciden con otros autores en la identificación de factores relacionados con una metodología de enseñanza basada en métodos tradicionales, tales como el Método de Gramática y Traducción, el Método Directo y el Método Audio-Lingue (Bastidas, 1991; Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2017; Bastidas y Muñoz, 2018; Gómez, 1971; y Navarrete, 1970); con un grupo de profesores insuficientemente preparados, especialmente en el manejo del inglés, con una metodología de enseñanza inapropiada y con el uso inadecuado de los libros de texto. En lo institucional, la mayor parte de autores se refieren a los grupos numerosos y heterogéneos, a la baja intensidad horaria semanal, a la inexistencia o insuficiencia de materiales instruccionales, tales como libros de texto y ayudas audiovisuales, a la planeación inadecuada del área de inglés, al cambio frecuente de profesores de un nivel a otro, a su consecuente desarticulación y falta de continuidad y a la falta de apoyo, tanto al área

de inglés en el currículo institucional, como a la capacitación y actualización de los profesores por parte de los directivos institucionales.

En el PCL se destaca el papel de las características de un contexto extranjero, que no facilita el uso del inglés para propósitos comunicativos, y las condiciones socioeconómicas de los padres de familia que no permiten la adquisición de textos y otras ayudas AV a los estudiantes.

En la categoría del PEN se identifican algunas debilidades y características de las políticas educativas nacionales que afectan a los currículos institucionales y que pueden contribuir al bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres. Entre ellos tenemos: las debilidades de la planeación del área en aspectos como los programas analíticos, los objetivos, los contenidos, la metodología y los textos recomendados desde el MEN; la insuficiente inversión en infraestructura física de los colegios del país; la ampliación de la oferta de cursos de capacitación y de actualización profesional, los bajos salarios, y la desvaloración de la profesión docente.

Por último, aunque con menor frecuencia, algunos autores se refieren a la influencia e imposición de políticas socioeconómicas, educativas y tecnológicas de las grandes potencias como Estados Unidos y la Gran Bretaña sobre las políticas sociales, educativas y de enseñanza del inglés en Colombia, que por provenir de dichos países no se adaptan ni son apropiadas para nuestro contexto.

Con relación a los factores internos, los anteriores estudios se refieren a factores inherentes al aprendiz y a los mecanismos internos de aprendizaje de un nuevo idioma. En el primer factor, se resalta el efecto negativo de los siguientes factores: desmotivación, miedo a participar oralmente, bajo autoconcepto sobre sus capacidades para aprender inglés y deficiencias en el manejo del español sobre el aprendizaje efectivo del inglés. En el segundo factor, Bastidas y Muñoz (2018) destacan los insuficientes conocimientos previos y la desatención frecuente de varios estudiantes, mecanismos que afectan el nivel de aprendizaje del inglés.

Los resultados de las investigaciones en nuestro contexto colombiano nos han permitido identificar una serie de factores que contribuyen a la comprensión del problema macro del bajo nivel de inglés de los bachilleres. Estos factores son más de carácter externo que interno del estudiante. Los estudios que hemos realizado hasta el momento, tanto desde la perspectiva histórica (Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2017 e Hidalgo y Caicedo, 2017) y desde la investigación empírica de tipo interpretativo (Bastidas y Muñoz, 2018) nos han proporcionado información que demuestra la complejidad del problema. Por lo tanto, se necesita continuar investigando no solamente para identificar los factores que se relacionan y pueden incidir negativamente, sino también positivamente sobre el aprendizaje del inglés para conformar un marco conceptual que sirva de guía para la comprensión, la explicación y el mejoramiento del nivel de aprendizaje del inglés. En consecuencia, el objetivo general de esta investigación fue analizar los factores externos e internos que tienen una mayor influencia sobre el AILE, según las percepciones de los estudiantes y profesores de bachillerato de Pasto. El anterior objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos: 1) identificar el grado de incidencia de factores externos de carácter sociocultural y educativo (externos) sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato y 2) identificar el grado de incidencia de factores y mecanismos internos de los estudiantes sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato.

## Metodología

El propósito del macroproyecto, en el que se enmarca este segundo estudio sobre factores externos e internos que tienen una mayor influencia sobre el AILE, pretende lograr un alcance explicativo, sustentado por los niveles previos de la descripción y la correlación. La presente investigación se sustenta en el paradigma empírico-analítico, desde un enfoque cuantitativo para la recolección y el análisis de la información. Además, con el objeto

de caracterizar y sustentar los tipos de factores que son percibidos por los profesores y estudiantes como aquellos que inciden en el aprendizaje del inglés en el nivel de educación secundaria, hemos seleccionado el método descriptivo (Escalante Angulo, 1987). Este tipo de paradigma y método nos ha permitido sustentar un marco conceptual que puede tener un poder explicativo, al menos en su etapa inicial.

La información se recolectó mediante la aplicación de dos cuestionarios que incluyen 80 preguntas cada uno, tanto para los estudiantes como para los profesores. La pregunta general para los factores identificados en los ítems fue “¿Qué tanto influye el siguiente factor para obtener un buen nivel de aprendizaje del inglés en el bachillerato? Los participantes tenían que colocar una x debajo de las casillas que se ubican en una escala de 1 a 5, donde 1 representa muy poca y 5 muchísima contribución del factor indicado para que los estudiantes obtengan un buen nivel de AILE. Estos instrumentos se construyeron con base en los factores que han sido identificados en la literatura, tanto del campo de ASL como del ALE. Éstos se clasificaron en factores relacionados con el Contexto Sociocultural y Educativo (externos) y en factores inherentes al Aprendizaje y mecanismos de Aprendizaje de una Lengua Extranjera (internos). Esta última denominación se la adaptó de los escritos de Ellis (1994). Los primeros, a su vez, se subclasificaron en: Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), Currículo Institucional (CI), Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN), Papel de la Comunicad Local (PCL), Preparación Profesional de los Profesores (PPP) y Papel de la Comunidad Internacional (PCL). Los segundos se agruparon en cognitivos, lingüísticos, afectivos e internos de carácter sociocultural. Los dos cuestionarios se aplicaron a un grupo de 113 estudiantes recién egresados del bachillerato y a 25 profesores. Con el objeto de revisar las preguntas en cuanto a su claridad, precisión y especificidad y para lograr una mayor confiabilidad y validez del cuestionario, éste se aplicó a una muestra de 40 estudiantes recién egresados de bachillerato.

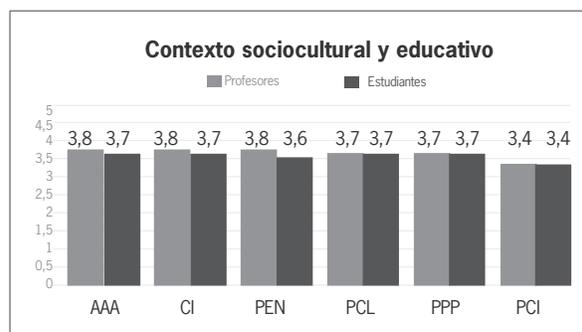
## Resultados

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y a los profesores con el objetivo de analizar los factores externos e internos, que contribuyen favorablemente a obtener un buen nivel de AILE.

### Contexto sociocultural y educativo

El contexto sociocultural y educativo se refiere al ambiente físico y psicológico en el que se lleva a cabo el proceso de AILE, mediado por las acciones e interacciones, tanto de los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, como de los recursos audiovisuales y las actividades que se desarrollan en clase y en las instituciones. Además, el contexto incluye otros agentes como son las autoridades educativas, las políticas y lineamientos educativos, la infraestructura y los recursos financieros, los medios de comunicación, incluidas las TIC entre otros, tanto a nivel local, como nacional e internacional (Bastidas y Muñoz, 2018). Los resultados correspondientes al primer objetivo específico que pretende “identificar el grado de incidencia de factores externos de carácter sociocultural y educativo sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato” se muestran a continuación.

En la figura 1 se presentan los resultados, tanto de profesores como de estudiantes sobre los factores externos que hacen parte del tema denominado contexto sociocultural y educativo, que según ellos pueden contribuir positivamente en el nivel de AILE. El reporte se hace con base en las medias aritméticas obtenidas en cada una de las categorías, las cuales se obtuvieron en una escala de 1 a 5, donde 1 nos indica muy poca contribución y 5 muchísima contribución. Para propósitos de la interpretación de los resultados establecimos con anticipación que una contribución equivalente al 70% (3.5 en la escala de 1 a 5) se la puede considerar como una categoría que contribuye favorablemente al aprendizaje.



AAA	Ambiente de Aprendizaje en el Aula
CI	Currículo Institucional
PEN	Papel de las Políticas Educativas Nacionales
PCL	Papel de la Comunidad Local
PPP	Preparación Profesional de los Profesores
PCI	Papel de la Comunidad Internacional

**Figura 1.** Categorías del contexto sociocultural y educativo que inciden favorablemente en el nivel de AILE.

Aunque con mínimas diferencias, tanto profesores como estudiantes identificaron factores relacionados con cinco tipos de categorías socioculturales y educativas que contribuyen favorablemente al AILE: Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), Currículo Institucional (CI), Papel de la Comunidad Local (PCL) Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN) y Preparación Profesional de los Profesores (PPP).

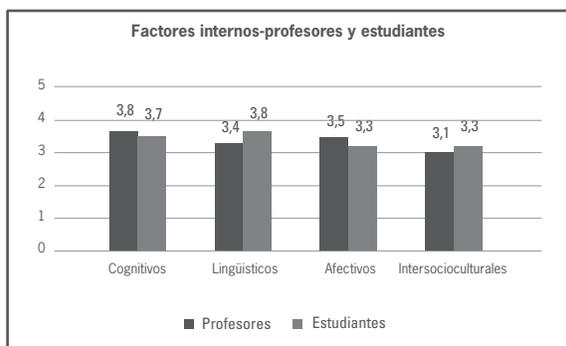
El análisis más detallado de este primer resultado indica: primero, que tanto profesores como estudiantes coinciden plenamente en el grado de influencia de los factores PCL, PPP y PCI; segundo, hay coincidencia, con una pequeña diferencia, entre las percepciones de profesores y estudiantes en las categorías de: AAA (profesores: media 3.8 y estudiantes: media 3.7), CI (profesores media 3.8 y estudiantes: media 3.7) y PEN (profesores media 3.8 y estudiantes media 3.6) y tercero, la gráfica nos indica que los profesores consideran que las categorías de AAA, CI y PEN son las que más contribuyen, mientras que para los estudiantes las categorías de mayor contribución al aprendizaje son AAA, CI y PPP. Finalmente, el factor sobre Papel de la Comunidad Internacional (PCI) contribuye en menor escala

(3.4) sobre el nivel de AILE, según los profesores y estudiantes.

### Factores inherentes al aprendiz y mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera

En el proceso de ASL y de ALE intervienen mecanismos y factores intrapersonales de tipo biológico, cognitivo, afectivo y lingüístico, mediados por factores interpersonales de carácter sociocultural. El análisis de la información de tipo cualitativo, recogida por Bastidas y Muñoz (2018) inicialmente permitió identificar dos categorías que se han denominado *factores inherentes al aprendiz y mecanismos internos de aprendizaje*, denominación tomada de los escritos de Ellis (1994).

En la figura 2 se presentan los resultados que han permitido dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación: “Identificar el grado de incidencia de factores y mecanismos internos de los estudiantes sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato”.



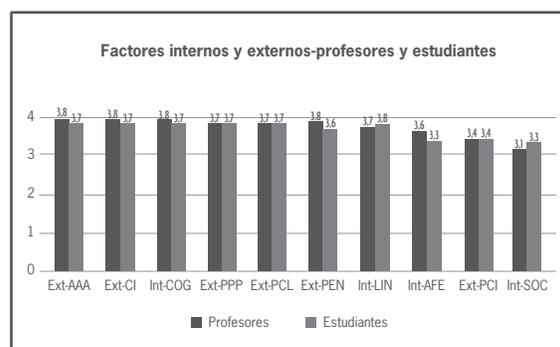
**Figura 2.** Factores internos y mecanismos de aprendizaje que inciden favorablemente en el nivel de AILE.

Los resultados de la figura anterior muestran que mientras para los profesores los factores internos que contribuyen al rendimiento académico en inglés son los de tipo cognitivo (3.8) y afectivo (3.6), para los estudiantes son los de tipo lingüístico (3.8) y cognitivo (3.7). Como se puede observar, no hay coincidencias absolutas entre las percepciones de los estudiantes y de los profesores sobre el grado de incidencia de los factores internos. Además,

mientras para los profesores los factores de tipo afectivo contribuyen favorablemente (3.6), para los estudiantes éstos contribuyen en menor escala (3.3). Finalmente, tanto para profesores (3.1) como para estudiantes (3.3), los factores de tipo interpersonal-sociocultural contribuyen con menor intensidad sobre el nivel de AILE.

### Factores que tienen una mayor incidencia en el nivel de AILE de los bachilleres

En la figura 3 se presenta una síntesis de los resultados obtenidos para el logro de los objetivos específicos arriba indicados y que nos permiten visualizar el alcance del objetivo general de esta investigación que se expresó así: “analizar los factores internos y externos que tienen una mayor influencia sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y profesores de bachillerato de Pasto, Colombia”.



**Figura 3.** Síntesis de factores externos e internos que inciden favorablemente en el nivel de AILE del bachillerato.

Los resultados anteriores indican que los factores externos tienden a ser percibidos como de mayor incidencia en el rendimiento académico, tanto por los profesores como por los estudiantes. Esto se demuestra por la obtención de mayores puntajes (en promedio), de 5 categorías de factores externos: AAA, CI, PEN, PCL y PPP, comparados con 3 categorías de factores internos: Cognitivos, Lingüísticos y Afectivos. Los resultados anteriores concuerdan con la tendencia en el campo de ALE a resaltar una mayor incidencia de los factores externos que de los internos sobre el aprendizaje del inglés (Bastidas y Muñoz, 2018; Brown, 2007). Sin embargo, es importante señalar que los factores *cognitivos* fueron percibidos

con casi igual grado de incidencia que los factores externos de AAA y CI (media 3.8 y 3.7); además, para los estudiantes los factores *lingüísticos* también obtuvieron un similar grado de incidencia (3.8) al de los anteriores factores externos.

## Discusión

Como se indicó anteriormente, en esta investigación se utilizaron las categorías encontradas en el primer estudio de tipo interpretativo-cualitativo (Bastidas y Muñoz, 2018), las cuales se relacionan con los temas de Contexto Sociocultural y Educativo, a saber: Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), Currículo Institucional (CI), Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN), Papel de la Comunidad Local (PCL), Preparación Profesional de los Profesores (PPP) y Papel de la Comunidad Internacional (PCI) y con el tema sobre factores Inherentes al Aprendizaje y Mecanismos de Aprendizaje de una Lengua Extranjera, los que fueron agrupados en Cognitivos,

Lingüísticos, Afectivos e internos de carácter Sociocultural. Además, se tuvieron en cuenta los factores identificados en la revisión de la literatura, tanto en los campos de ASL como de ALE. Con el objeto de corroborar o refutar los hallazgos del anterior estudio basado en un enfoque cualitativo, en la sección anterior reportamos los resultados de este estudio discriminados por categorías, con base en un enfoque cuantitativo. En esta sección se analizan los factores externos e internos que conformaron cada una de las categorías y que fueron percibidos por los estudiantes y profesores como factores que tienen un mayor o menor grado de incidencia sobre el aprendizaje. El análisis y la discusión, también, se realizan en forma integrada de los dos tipos de categorías de factores para sustentar el objetivo general del estudio.

En las dos tablas siguientes se muestran los factores ordenados, tanto internos (resaltados en color) como externos, identificados por los estudiantes y por los profesores.

**Tabla 1.** Factores externos e internos percibidos por los estudiantes ordenados de mayor a menor grado de incidencia sobre el nivel de AILE, según las medias aritméticas obtenidas.

No.	Cód.	Categorías	Factores	Media	Desv. Stnd
1	PPP	Preparación profesores: Buen nivel conocimientos del profesor.		4.4	0.7
2	ISOC	Inter-Socioculturales: Actitud positiva aprendizaje.		4.4	0.6
3	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Garantizar financiación a la educación pública.		4.3	1.0
4	ISOC	Inter-Socioculturales: Estudiar inglés desde edad temprana.		4.3	0.9
5	PPP	Preparación profesores: Actitud positiva del profesor hacia la enseñanza.		4.2	0.8
6	PPP	Preparación profesores: Alta motivación del profesor para enseñar inglés.		4.2	0.8
7	COA	Cognitivos: Prestar atención a explicaciones y actividades de clase.		4.2	0.6
8	PPP	Preparación profesores: Diversas estrategias aprendizaje aplicadas por el profesor.		4.1	1
9	PPP	Preparación profesores: Conocimiento diferencias español e inglés del profesor.		4.1	0.8
10	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y habilidades del profesor para enseñar inglés.		4.1	0.8
11	PPP	Preparación profesores: Alta preparación del profesor para cada clase.		4.1	0.7
12	PPP	Preparación profesores: Alta autoestima del profesor.		4.0	0.7
13	PCI	Papel comunidad internacional: Conocimiento y aplicación tendencias internacionales en enseñanza del inglés. Importancia del inglés a nivel mundial.		4.0	0.6

No.	Cód.	Categorías	Factores	Media	Desv. Stnd
14	AAA	Ambien Aprendizaje en Aula: Realizar actividades variadas y trabajo cooperativo.		3.9	0.8
15	PCL	Papel Comunidad Local: Estudiar inglés por propia iniciativa. Hacer tareas fuera de aula.		3.9	0.8
16	CI	Papel Comunidad Internacional: Utilizar textos de EEUU. Existencia de ayudas AV.		3.9	0.7
17	CI	Currículo Institucional: Coordinación y seguimiento de programas de un grado a otro.		3.9	0.8
18	COM	Motivación: Interés, importancia, utilidad, preferencia; auto-concepto positivo capacidades.		3.9	0.6
19	LIN	Lingüísticos: Entender diferencias entre español e inglés.		3.9	0.8
20	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Uso apropiado de texto. Ayudas AV. e internet.		3.8	0.9
21	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Demostrar buen comportamiento.		3.8	0.8
22	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Ser evaluados semanalmente de diversas formas.		3.7	0.8
23	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Establecer objetivos alcanzables, emitir programas y lineamientos curriculares.		3.7	0.8
24	PPP	Preparación profesores: Conocimiento de estilos de aprendizaje de estudiantes.		3.7	0.9
25	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y sensibilidad realidad económica social y cultural de los jóvenes.		3.7	0.9
26	COC	Cognitivos: Conciencia capacidades otros compañeros aprender inglés.		3.7	0.8
27	LIN	Lingüísticos: Habilidad comunicación oral y escrita en español.		3.7	0.7
28	ISOC	Inter-Socioculturales: Actitud positiva cultura americana. Valorar constumbre.		3.7	0.7
29	AAU	Afectivos: Alta autoestima.		3.7	0.9

En la tabla 1 se presentan los factores internos y externos, reconocidos por los estudiantes y ordenados de mayor a menor, según la media de los puntajes de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario. Un hallazgo importante de esta tabla es que en el proceso de AILE no se puede afirmar de manera contundente, que son todos los factores externos o internos los que tienen mayor incidencia, ya sea positiva o negativa. Por el contrario, tal como lo afirman Mahmoudi y Mahmoudi (2015), la incidencia depende de la fuerza con que los participantes perciben que un determinado factor interno o externo, contribuye al proceso de aprendizaje, concepto que depende de su conocimiento o experiencia como aprendices. En la tabla anterior, tanto un factor externo: *buen nivel de*

*conocimientos del profesor*, como un factor interno: *actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes* son los de mayor contribución (4.4). El hallazgo de los dos últimos factores es importante para el sustento de aquellos factores internos que parecen tener una mayor incidencia en el nivel de aprendizaje del inglés en un contexto extranjero.

Luego se ubica otro factor externo: *garantizar financiación a la educación pública* y dos factores internos: *estudiar inglés desde la edad temprana* (4.3) y *prestar atención en clase* (4.2). Estos resultados también son novedosos, ya que indican que los estudiantes son conscientes del efecto de la financiación de la educación, como un factor de las políticas nacionales y de la necesidad de estudiar inglés desde temprana edad, con el objeto de obtener un mejor

nivel en su aprendizaje. Sin embargo, no se puede desconocer que la tendencia en los resultados de la tabla 1 es a identificar un mayor número de factores externos, que contribuyen al aprendizaje del inglés, en comparación con el efecto de los factores internos. Además, nuevamente se destaca la presencia de factores relacionados con la PPP en los lugares más altos de la tabla. Esto significa que, para los estudiantes, tanto las características personales como la preparación profesional de los profesores hacen parte de aquellos factores que pueden contribuir

positiva o negativamente al aprendizaje del inglés, aspecto que ha sido resaltado en la literatura de nuestro país (Bastidas y Muñoz, 2018; Cardona y Hanley, 1985; y Navarrete, 1970).

En la tabla 2 se muestran las categorías y factores externos e internos ordenados según la media aritmética de las respuestas de los profesores. Tal como se indicó en la tabla anterior, los factores internos se resaltan en color.

**Tabla 2.** Factores externos e internos percibidos por los profesores ordenados de mayor a menor grado de incidencia sobre el nivel de aprendizaje del inglés, según las medias aritméticas obtenidas.

No.	Cód.	Categorías	Factores	Media	Desv. Stnd
1	PPP	Preparación profesores: Actitud positiva del profesor hacia la enseñanza.		4.6	0.5
2	PPP	Preparación profesores: Diversidad estrategias que aplique el profesor para enseñar.		4.4	0.7
3	PPP	Preparación profesores: Buen nivel conocimientos del profesor.		4.4	0.7
4	PPPP	Preparación profesores: Alta motivación del profesor para enseñar inglés		4.3	0.6
5	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Garantizar financiación a la educación pública.		4.3	1.1
6	COA	Cognitivos: Prestar atención a explicaciones y actividades de clase.		4.3	0.7
7	CI	Currículo Institucional: Tener un número menor de estudiantes por curso.		4.2	1.2
8	PPP	Preparación Profesores: Conocimiento y habilidades del profesor para enseñar inglés.		4.2	0.6
9	PPP	Preparación Profesores: Alta preparación del profesor para cada clase.		4.2	0.8
10	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Ambiente físico apropiado.		4.1	1.0
11	PPP	Preparación Profesores: Conocimiento de estilos de aprendizaje de estudiantes.		4.1	0.6
12	PPP	Preparación Profesores: Alta autoestima del profesor.		4.1	0.5
13	PPP	Preparación Profesores: Comprensión estado afectivo de los estudiantes.		4.1	0.5
14	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Realizar actividades variadas y trabajo cooperativo.		4.1	0.5
15	COM	Motivación: Interés, importancia, utilidad, preferencia, auto-concepto positivo capacidades.		4.1	0.6
16	PCL	Papel Comunidad Local: Estudiar inglés por propia iniciativa, hacer tareas fuera de aula.		4.0	0.7

No.	Cód.	Categorías	Factores	Media	Desv. Stnd
17	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y sensibilidad realidad económica, social y cultural de los jóvenes.		4.0	0.6
18	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Uso apropiado de texto, ayudas AV. e internet.		3.9	0.8
19	CI	Currículo institucional: Mayor intensidad horaria semanal, ubicación clases de inglés en el horario.		3.9	0.9
20	PCI	Papel comunidad internacional: Conocimiento y aplicación tendencias internacionales en enseñanza del inglés. Importancia del inglés a nivel mundial.		3.9	0.8
21	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Demostrar buen comportamiento.		3.9	0.6
22	CEA	Cognitivos: utilizar medios visuales, auditivos y kinestésicos para aprender.		3.9	0.6
23	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Medición adecuada a través de pruebas SABER 1.1.		3.8	0.8
24	CI	Currículo Institucional: Coordinación y seguimiento de programas de un grado a otro.		3.8	1.0
25	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Establecer objetivos alcanzables, emitir programas y delineamientos curriculares.		3.8	0.8
26	PPP	Preparación profesores: Conocimiento diferencias español e inglés del profesor.		3.8	0.8
27	CES	Cognitivos: Utilizar estrategias, conciencia aprendizaje auto-recompensa.		3.8	0.6
28	PPP	Preparación profesores: Bajo nivel de ansiedad del profesor para enseñar		3.7	1.0
29	AAU	Afectivos: Alta autoestima		3.7	0.8
30	CCP	Cognitivos: Conocimientos previos.		3.7	0.7

Los resultados de la tabla 2, aunque no muestran el mismo patrón de organización de los factores externos e internos según los estudiantes, sí demuestran que tanto factores externos como algunos internos se entremezclan con base en el grado de contribución que reconocen los profesores de bachillerato, según su conocimiento y experiencia como aprendices y enseñantes (Mahmoudi y Mahmoudi, 2015). Por otra parte, los profesores resaltan 4 factores correspondientes a la categoría de PPP, tales como: mostrar actitud positiva del profesor hacia la enseñanza (4.6), aplicar diversas estrategias para enseñar (4.4), tener un buen nivel de conocimientos (4.4) y demostrar alta motivación para enseñar inglés (4.3). Este resultado corrobora lo encon-

trado en los datos de los estudiantes, y significa que las características personales y la preparación profesional de los profesores son factores esenciales que contribuyen al aprendizaje del inglés, según la percepción de los profesores (Bastidas & Muñoz, 2018; Cardona & Hanley, 1985; y Navarrete, 1970).

En la tabla 2, se puede observar, también, que los profesores incluyen un factor externo sobre el PEN: *garantizar financiación a la educación pública* (4.3) en el quinto lugar. Esta tendencia coincide con la percepción de los estudiantes, quienes, a pesar de haberlo ubicado en el tercer lugar, la magnitud de su contribución para el aprendizaje (4.3) es equivalente al promedio otorgado por los profesores. Esto constituye un llamado a las autoridades educativas

institucionales, locales y nacionales, así como también a las gubernamentales para que se asigne una mayor financiación a la educación en general.

Con relación a los factores internos, los resultados muestran que los profesores resaltan dos: prestar atención a explicaciones y actividades de clase (4.3) y demostrar interés, importancia, utilidad, preferencia, autoconcepto positivo (4.1), dimensiones correspondientes a la motivación para el aprendizaje, tal como lo ha establecido la literatura en el campo de la motivación hacia el aprendizaje en general (ej.: Eccles, 2005; Schunk y Pintrich, 2008; Wigfield, 1994; Wigfield, Tonks, y Eccles, 2004) y en el área de la motivación hacia el aprendizaje del inglés (ej.: Alsayed, 2003; Cheng y Dörnyei, 2007; Dörnyei, 1994; Gardner, 1985). Estos resultados coinciden con la identificación realizada por los estudiantes, quienes también los ubican entre los primeros 18 factores de mayor contribución al aprendizaje. Además de corroborar el papel esencial que parece jugar la motivación en el aprendizaje del inglés, estos resultados identifican un hallazgo importante, que contribuye a la literatura en el campo del aprendizaje del inglés, que es la identificación de la atención como un mecanismo relevante para asegurar un mayor aprendizaje del inglés (Bastidas y Muñoz, 2018; Sanz, 2005).

El desglose de las categorías en sus correspondientes factores ha proporcionado dos contribuciones sobresalientes para los hallazgos del estudio. Por una parte, se han reconocido y sustentado factores que han sido identificados en la literatura de los campos de ALE y de ASL. Por otra parte, se han resaltado otros factores que contribuyen al aprendizaje del inglés. Mientras los profesores identificaron 15 factores externos y 2 internos, los estudiantes reconocieron 10 factores externos y 3 internos. Todos los anteriores factores sobrepasaron la media aritmética de 4.0, correspondiente a una contribución en alto grado. En consecuencia, se proporcionan evidencias desde el paradigma empírico-analítico, con un enfoque cuantitativo, que permiten sustentar y revisar la hipótesis formulada por Bastidas y Muñoz (2018), desde un paradigma

interpretativo-cualitativo y que ahora se expresa así: “En un contexto de lengua extranjera, el nivel de inglés de los bachilleres se relaciona con un mayor número de factores socioculturales y educativos externos que con mecanismos y factores internos del estudiante”.

Finalmente, todos los datos anteriores nos demuestran que el problema del proceso de AILE es un problema complejo que incluye una cantidad de categorías de factores, tanto de carácter externo como interno, que muy seguramente actúan e interactúan de manera simultánea, dinámica, incierta e impredecible; tal como afirma Morin (1994) sucede en el comportamiento de los fenómenos sociales y naturales. Por lo tanto, los actores principales del proceso de aprendizaje: estudiantes y profesores, autoridades educativas institucionales, locales y nacionales, así como también los gobernantes deben tenerlos en cuenta y enfocar las políticas, la toma de decisiones y las acciones para contribuir al mejoramiento efectivo del nivel de inglés de los bachilleres de la ciudad de Pasto, en particular y de los bachilleres del país en general.

Con el objeto de ayudar a entender la complejidad del proceso de AILE, en la Figura 4 se presenta un modelo conceptual. Este modelo se ha construido con base en la identificación de 18 factores internos y 37 externos que sirvieron de base para la construcción de los dos cuestionarios diligenciados por los profesores y los estudiantes.

Tal como se reportó en el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018) y ahora en el presente, los anteriores factores se agruparon en temas y categorías para facilitar el análisis y reporte de los resultados. Los dos grandes temas se denominaron “Contexto sociocultural y educativo” y “Factores inherentes al aprendiz y mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera”. En los dos estudios se logró identificar la presencia de factores que se relacionan con las categorías: AAA, CI, PEN, PCL, PPP y PCI que corresponden al tema de Contexto Sociocultural y las categorías derivadas del tema denominado Factores inherentes al aprendiz y Mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, tales como



Este modelo se caracteriza por reflejar la complejidad, la multidimensionalidad, la interacción sociocultural, la dinámica, el orden y el desorden, la incertidumbre, etc., (Morin, 1994) del proceso de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera. Las flechas perpendiculares representan las posibles influencias e interacciones sobre el aprendizaje y las flechas circulares muestran la dinámica de los agentes y de las actividades que se desarrollan en cada uno de los tipos de contexto sociocultural que sirve de entorno favorable o desfavorable para el AILE. En el modelo se incluye un factor que, si bien no se destacó en la discusión, si fue mencionado por los profesores y estudiantes: los medios de comunicación, incluidas las TIC y la presencia no sólo de material audiovisual en español, sino también en otros idiomas. Se espera que estas herramientas jueguen un papel más preponderante como motivador y facilitador del AILE en el futuro.

Como todo modelo conceptual, éste no incluye todos los factores y sub-factores que están presentes en cada categoría, ni tampoco refleja la dinámica de los procesos y de los contextos, así como tampoco representa los procesos internos de los actores de cada contexto. Sin embargo, el modelo sirve para identificar los temas, categorías y factores sobresalientes que actúan en el proceso de AILE y que permiten formular hipótesis y teorías que faciliten la descripción, la comprensión y la explicación de este proceso en investigaciones futuras.

Finalmente, es importante resaltar que este modelo sirve para revisar algunos aspectos del modelo planteado deductivamente por Bastidas en 2016, cuyo objetivo fue construirlo y compararlo con los modelos de enseñanza y aprendizaje de una L2 propuestos por autores como Mackey (1970), Stern (1983) y Strevens (1977), para sustentar una nueva propuesta de programa de educación en lenguas extranjeras con base en lineamientos de tipo curricular. La comparación anterior, además, sirvió para demostrar que el proceso de AILE es mucho más complejo que el proceso de ASL, dada la existencia de varios factores adicionales que no se presentan en el ASL; para señalar que las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje del ISL y del ILE sobrepasan considerablemente la diferencia tradi-

cional centrada en la presencia o ausencia del uso de la L2 en el contexto (ej.: Muñoz, 2002; Richards, Platt y Weber, 1985) y para destacar la necesidad de sustentar al proceso de AILE desde una perspectiva socio-cultural e histórica (Johnson, 2009; Vygotsky, 1978), o socio-cognitiva (Batstone, 2010; Seedhouse, 2010), para lo cual se necesita continuar desarrollando muchos más estudios de este y otros tipos, tanto a nivel local, como nacional e internacional.

## Conclusiones, implicaciones e impacto de la investigación

La complejidad del problema de AILE, tanto a nivel internacional como nacional y local, justifica la continuidad de las investigaciones, que no solamente contribuyan a comprender el problema desde el paradigma interpretativo, sino también a explicarlo desde el paradigma empírico-analítico; además, a contribuir a su mejoramiento desde el paradigma sociocrítico. Esta investigación, de carácter empírico-analítico ha proporcionado unos resultados que nos han permitido, por una parte, corroborar la existencia de factores externos e internos que según la literatura nacional e internacional inciden en el nivel de AILE. Por otra parte, resaltar otros factores que influyen en dicho aprendizaje según la percepción de los profesores y estudiantes egresados de la educación secundaria y que no han sido resaltados en la literatura.

Los resultados de los objetivos específicos de la investigación indican, en primer lugar, que las categorías de factores de carácter sociocultural y educativo, tales como: Ambiente de aprendizaje en el Aula, Currículo institucional, Preparación Profesional del Profesor, Papel de la Comunidad Local y Papel de las Políticas Educativas Nacionales tienden a ser percibidas como de mayor influencia sobre el nivel de aprendizaje del inglés, tanto por profesores como por estudiantes, que los factores inherentes al aprendiz y los mecanismos internos de aprendizaje. En segundo lugar, los factores internos de mayor influencia son los de carácter cognitivo y lingüístico. Sin embargo, al desglosar las anteriores categorías en sus factores específicos

se pudo detectar que hay factores internos, como la actitud, la atención y la motivación de los estudiantes, que son percibidos de mucha influencia a la par con otros factores externos socioculturales. Asimismo, se resaltan varios factores relacionados con la Preparación Profesional del Profesor. Es decir, si bien hay una tendencia a resaltar las categorías de factores externos de tipo sociocultural y educativo como de mayor influencia, no se debe desconocer que existen determinados factores internos inherentes al aprendiz que son percibidos por profesores y estudiantes como de gran influencia en el aprendizaje del inglés, tal como lo han propuesto autores como Mahmoudi y Mahmoudi (2015).

La importancia de esta investigación se sustenta en las implicaciones y el impacto que pueden tener sus resultados en los campos de la Lingüística Aplicada y del Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Las contribuciones las clasificamos en teóricas, prácticas y administrativas. En el aspecto teórico, la identificación de las categorías sobre los factores externos e internos discutidos en el anterior estudio (Bastidas y Muñoz, 2018), desde un paradigma interpretativo y en el presente, desde un paradigma empírico-analítico contribuyen a la revisión y sustento de modelos teóricos, tales como los presentados por Bastidas (2016), el cual intenta representar la complejidad del proceso de aprendizaje del inglés en un contexto extranjero y además, contribuir a la explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés de los egresados de la educación secundaria, no solamente a nivel nacional sino también internacional. Una vez identificados los factores proponemos un marco conceptual que incluye no solamente los factores, sino que además sugiere relaciones entre ellos, elemento fundamental para la comprensión y explicación del fenómeno de estudio. El anterior marco conceptual puede tener un impacto en los campos arriba indicados, ya que proporciona unos hallazgos iniciales provenientes de los propios actores del aprendizaje del inglés, como lo son los estudiantes de bachillerato y de la enseñanza de dicho idioma, como lo son los profesores, quienes si bien representan a un caso específico de un contexto de aprendizaje en un contexto

extranjero, seguramente servirán de motivación a otros investigadores nacionales e internacionales a replicar este tipo de estudios con el objeto de sustentar el marco conceptual inicial, formular nuevas hipótesis y contribuir a la sustentación de una o más teorías que expliquen el fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En lo práctico, se continúa proporcionando información valiosa sobre los factores, tanto externos como internos que parecen contribuir favorable o desfavorablemente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria para que, tanto los directivos institucionales, como los profesores, estudiantes y padres de familia tengan una mayor comprensión del problema. Los resultados de ésta y otras investigaciones indicadas en la introducción constituyen un llamado a los actores anteriores, para que tengan en cuenta cada uno de los anteriores factores identificados para proponer intervenciones que contribuyan al mejoramiento del nivel de aprendizaje del ILE. El impacto que esperan tener este tipo de estudios es motivar a los actores antes mencionados para que, en conjunto, reflexionen críticamente sobre dicha problemática con base en los temas, las categorías y los factores identificados en esta investigación y en la literatura nacional; evalúen críticamente los resultados de la actual política nacional del PNB del MEN y procedan a diseñar, implementar y evaluar los resultados de nuevas propuestas que intenten contrarrestar los efectos de los factores externos e internos que están incidiendo en el aprendizaje del inglés y que permitan a los bachilleres obtener unos mejores niveles de AILE. Además, en estas acciones es perentorio que involucren a las autoridades institucionales y municipales para que los apoyen efectivamente, tanto en lo curricular como en lo financiero para asegurar el éxito de sus propuestas.

Por último, en lo administrativo, a las autoridades educativas locales y nacionales se les proporciona información sustentada desde el sector académico, con base en las voces de los propios estudiantes y profesores que viven diariamente la complejidad del fenómeno del aprendizaje del inglés, proceso que se

encuentra inmerso en las problemáticas del contexto sociocultural de las instituciones educativas, de los hogares de los estudiantes y de las sociedades locales, nacionales e internacionales. El impacto que este estudio aspira a tener en el aspecto administrativo se relaciona con su incidencia en las políticas educativas sobre el aprendizaje del inglés a nivel nacional. Sus resultados deberían motivar a las autoridades educativas de los órdenes municipal, departamental y nacional a evaluar críticamente la efectividad de las políticas del PNB, involucrando a la comunidad académica de la educación primaria, secundaria y superior en la revisión y posible reorientación de dicho programa con el propósito de conformar un currículo articulado. Esta articulación debe buscar una mayor intensidad de estudio del inglés, no solamente como desarrollo de habilidades, sino también como medio de comprensión y producción oral y escrita de conocimientos de las otras áreas disciplinares, especialmente de la educación secundaria y universitaria, de tal manera que el estudio del inglés contribuya al fomento de la interdisciplinariedad en el currículo de la escuela secundaria. También es necesario, que las autoridades educativas adopten un nuevo modelo de toma de decisiones que no se originen exclusivamente en sus dependencias y se impongan a las instituciones educativas (top-down decisions), sino que partan de las bases docentes, estudiantiles y desde los padres de familia (bottom-up decisions), para la emisión de las futuras políticas y lineamientos sobre el aprendizaje del inglés, así como también, se apropien de los recursos financieros suficientes para el mejoramiento de la calidad educativa de nuestro país, en general.

Como toda investigación, esta no ha estado exenta de sus limitaciones. En particular, se destaca la dificultad de contar con un mayor número de participantes, especialmente, de estudiantes del grado 11 y de lograr una mayor objetividad en las percepciones de los estudiantes en cada una de las respuestas a las preguntas del cuestionario. Se recomienda la réplica de este tipo de investigaciones en otros departamentos del país y en otros países donde el inglés se enseñe como lengua extranjera. Estos estudios servirán para validar el instrumento, para diseñar nuevos instrumentos de

recolección de información, así como también para refutar, corroborar o complementar los resultados de esta investigación.

## Referencias

- Alonso, J. C., Díaz, D. M., Martínez, D. A., Mayora, C., Moreno, L. J., y Ochoa, M. J. (2016). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Cali: Universidad Icesi.
- Alsayed, M. (2003). Factors that contribute to success in learning English as a foreign language. *Damascus University Journal*, 19(1-2), 21-52. Recuperado de <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/03230.pdf>
- Avella, C. P., y Camargo, D. (2010). Exploring student's beliefs about learning English in two public institutions. *Cuadernos de Lingüística Aplicada*, 15, 76-92
- Bastidas, J. A. (1991). *EFL in the Colombian high schools: From ivory tower to the poorest high School in Colombia*. Lecture presented at the 26<sup>th</sup> ASOCOPI Convention, Bogotá., D.C.
- Bastidas, J. A. (2016). *La educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras: Un proyecto basado en lineamientos curriculares*. Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: Una historia desde los programas, los métodos y los textos*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2018). *Hacia una comprensión del bajo nivel de inglés de bachilleres en pasto, Colombia*. Ponencia presentada en el X Coloquio Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras. Veracruz, México.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (Eds). (2011). *Fundamentos para el desarrollo Profesional de los profesores de inglés*. Pasto: Graficolor Editores.
- Batstone, R. (2010). Issues and options in sociocognition. En R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Fifth Edition. White Plains, NY: Pearson-Longman, Inc.
- Cardona, G. y Hanley, W. (1985). *Estado actual de la enseñanza del inglés en los colegios de educación básica secundaria y media vocacional de Caldas*. Manizales, Caldas: Universidad de Caldas.
- Cheng, H. F. y Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- English First. (2016). *EF EPI Proficiency English*. Recuperado de <https://www.ef.com/ca/epi/reports/epi-s/>
- English First. (2017). *EF EPI Proficiency English*. Recuperado de <https://www.ef.com/ca/epi/reports/epi-s/>
- Escalante Angulo, C. (1987). *El problema y la hipótesis*. Módulo 2. Bogotá: ICFES.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gómez, G. A. (1971). *La enseñanza del inglés en Colombia: Su historia y sus métodos*. Bogotá, D.E.: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, F. y Faustino, C. C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Revista Lenguaje*, 34, 217-250.
- Hidalgo, H. A. y Caicedo, M. L. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia, el contexto: Una historia desde los programas, los métodos y los textos: 1972-1994*. Cali, Colombia: Poemía su Casa Editorial.
- ICFES. (2017). *Balance: Así les fue a los estudiantes del país en la prueba Saber 11°*: Icfes. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/en/item/2380>.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A socio-cultural perspective*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman.
- León, M. I. (2013). *Factors that affect the English language teaching/learning process in Ecuadorian public high school*. Tesis de Maestría. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
- López, R., Quesada, M. y Salas, J. (2014). Social factors involved in second language learning A case study from the Pacific Campus, Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 21, 435-451. Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/>
- Mackey, W. F. (1970). Forward. En L. A. Jakobovits. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic analysis of the issues* (pp. vii-xiii). Rowley, Mass: Newbury House.
- Madrid, D. (1995). Internal and external factors affecting foreign language teaching and learning. *Actas de las Segundas Jornadas de Estudios Ingleses*. Universidad de Jaén, Jaén, España. (pp. 59-82). Tomado de <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Individual%20differences.pdf>
- Madrid, D., Ortega, J., Jiménez, S., Pérez, C., Gomis, A., Fernandez, J.,... y Robinson, R. (1993). Sources of motivation in the EFL Classroom. *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. GRETA, Granada, España.
- Mahmoudi, S. y Mahmoudi, A. (2015). Internal and external factors affecting learning English as a foreign language. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(5), 313-322. doi: 10.11648/j.ijll.20150305.16

- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Misbah, N., Mohamad, N., Yunces, M. y Ya'acob, A. (2017). Identifying the factors contributing to students' difficulties in the English Language Learning. *Creative Education*, 8, 1999/2008.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Ediciones Paidós, S. A.
- Navarrete, A. (1970). *La enseñanza de idiomas extranjeros en Colombia*. (Unpublished Ph.D. Dissertation). University of Texas, Austin, TX, USA.
- Norris, J. M., y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Quesada, P. A., et al. (2017). *Teachers' factors that influence the English language teaching-learning process in Ecuadorian high schools in the context of e-education and society*. 12<sup>th</sup> Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). Lisbon, Portugal. DOI: 10.23919/CISTI.2017,7975819. Retrieved from [www.ieeexplore.ieee.org](http://www.ieeexplore.ieee.org)
- Quintanilla, V. (1971). English in Colombia. *ERIC Document*. ED 053598.
- Richards, J., Platt, J. y Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 121, 1- 46.
- Sanz, C. (Ed.). (2005). *Adult second language acquisition*. Washington, DC. Georgetown University Press.
- Schunk, D. H. y Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Seedhouse, P. (2010). A framework for conceptualizing learning in applied linguistics. In S. Walsh, C. Jenks, y P. Seedhouse (2010). *Conceptualizing 'Learning' in applied linguistics*. (pp. 240-256). New York: Palgrave Macmillan.
- Souriyavongsa, T., Rany, S., Zainol, M., y Mei, L. (2013). Factors cause students low language learning: A case study in the National University of Laos. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 179-192. doi: 10.5296/ijele.v1i1.3100.
- Stansfield, C. W. (1972). *The teaching of English in Colombian public secondary schools*. (Unpublished Ph.D dissertation). The University of Florida, Miami, USA.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, P. D. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., Tonks, S. y Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishing.



## Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación\*

**Narratives about Armed Conflict and Peacebuilding: Arauca, between Fear and Indignation**

**Narrativas sobre o conflito armado e a construção da paz: Arauca, entre medo e indignação**



### Para citar este artículo

Sánchez, K., y Quintero, M. (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, 51, 183-197. doi: 10.17227/folios.51-9883

**Keilyn Julieth Sánchez Espitia\*\***

**Marieta Quintero Mejía\*\*\*** Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8001-4511>

\* El presente artículo de investigación científica se deriva de los resultados obtenidos en el Proyecto *Voces y experiencias territoriales por una cultura de paz y reconciliación*, avalado y financiado por Colciencias en la Convocatoria Jóvenes investigadores e innovadores por la Paz 2017, a través del Convenio 425 de 2017 y el Contrato 982-I de 2018.

\*\* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y Magíster en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Joven investigadora Colciencias 2017. Miembro del Grupo de Investigación Moralia. Coordinadora del Programa Escuelas PazArte de la Fundación In-Ju Huellas. Miembro del Colectivo Educación Para La Paz.

**Correo electrónico:** [kjsancheze@correo.udistrital.edu.co](mailto:kjsancheze@correo.udistrital.edu.co)

\*\*\* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales –Cinde y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red de Posgrados Clacso. Coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz y docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Codirectora del Grupo de Investigación Moralia. Directora Nacional del Colectivo Educa, Universidad Pedagógica Nacionalción para la Paz.

**Correo electrónico:** [mquintero@udistrital.edu.co](mailto:mquintero@udistrital.edu.co)

Artículo recibido  
22•04•2019

Artículo aprobado  
25•07•2019

## Resumen

El presente artículo de investigación tiene como propósito reconocer el papel que cumplen las emociones morales y políticas, específicamente el miedo y la indignación, presentes en narrativas de maestros y maestras del departamento de Arauca. Con énfasis en la comprensión del impacto del conflicto armado y los procesos de construcción de paz vividos en el territorio; comprensión que devela el lugar de la escuela como institución cooptada por la atrocidad, pero también, como uno de los escenarios garantes del postacuerdo. Para dar alcance a este objetivo, se explican los conceptos y atributos de las emociones analizadas. Posteriormente, se plantea el horizonte metodológico que orientó la realización del estudio, bajo un enfoque cualitativo y diseño narrativo. Finalmente, se sitúan los resultados de la investigación, vinculados con el miedo paralizante en medio del mal y la indignación frente al incumplimiento de los Acuerdos de Paz y la continuidad de la guerra en el departamento; indignación en la que los vestigios del amor se convierten en fuente de resistencia y movilización ante la nebulosidad de la crueldad humana.

### Palabras clave

miedo; indignación; conflicto armado; construcción de paz

## Abstract

The purpose of this article is to recognize the role played by moral and political emotions, specifically fear and indignation stated in the narratives of teachers from Arauca. Understanding the impact of armed conflict and peace construction process lived in the territory reveals the role of the school as a co-opted institution by atrocity, but also, as one of the guarantor scenario of the post-agreement. In order to achieve this objective, it will be explained some theoretical elements related with concepts and attributes of analyzed emotions. The methodological horizon that guided the study was presented, under a qualitative approach and narrative design. Finally, the result of investigation are stated, associated with paralyzing fear in the middle of war, the indignation in relation to peace agreement breach and the continuation of the conflict in the territory; indignation in which the vestiges of love become a source of resistance and mobilization before the nebulosity of human cruelty.

### Key words

fear; indignation; armed conflict; peace construction

## Resumo

O objetivo deste artigo é reconhecer o papel desempenhado pelas emoções morais e políticas, especificamente o medo e indignação, que são expressas nas narrativas dos professores de Arauca, compreendendo o impacto do conflito armado e o processo de construção da paz; vivido no território; esse entendimento revela o papel da escola como instituição cooptada pela atrocidade, mas também como um dos cenários garantidores do pós-acordo. Para atingir este objetivo, serão explicados alguns elementos teóricos relacionados aos conceitos e atributos das emoções analisadas. Posteriormente, é apresentada a metodologia que orientou este estudo com uma abordagem qualitativa e desenho narrativo. Por fim, constata-se o resultado da investigação, associada ao medo paralisante no meio da guerra, à indignação ante a violação do acordo de paz e a continuação do conflito no território; indignação em que os vestígios do amor se tornam fonte de resistência e mobilização diante da nebulosidade da crueldade humana.

### Palavras-chave

medo; indignação; conflito armado; construção da paz

## Introducción

La década de los noventa simbolizó el punto de ruptura para la marginación de narrativas y emociones como fuentes de comprensión del mal. El interés por documentar lo ocurrido en la Gran Guerra, condujo al reconocimiento de cartas, diarios de combate, cuentos y novelas producidos por soldados británicos en medio de las confrontaciones, como corpus de análisis de lo acaecido; corpus que contenía un alto sustrato emocional (Carrera, 2015) No obstante, son los estudios póstumos a la Segunda Guerra Mundial, los encargados de reivindicar, a partir de las voces de víctimas, victimarios y testigos, las huellas emocionales de uno de los hitos más devastadores en la historia de la humanidad.

La experiencia del Totalitarismo, trajo consigo la aparición de trabajos acerca del orgullo nacionalista que cimentó la solución final, el miedo instaurado por las persecuciones y los procesos de segregación, la culpa de los sobrevivientes y el control emocional frente a los daños causados al pueblo judío, camuflado en los discursos progresistas que, finalizada la guerra, buscaron proyectar la mirada del pueblo alemán hacia el futuro, imposibilitando volver sobre las huellas del horror (Toro, 2015)

Estos trabajos dieron lugar a la producción cada vez más numerosa y especializada de literatura sobre el papel de las emociones en otros fenómenos atroces, tales como el franquismo (Romanos, 2011), el narcotráfico y terrorismo americano (Rodríguez, 2012) y las dictaduras militares en el Cono Sur (Cárdenas et al., 2013; Toro, 2015) En otras palabras, la sensibilidad moral y política se posicionó como campo de indagación de los hechos de crueldad.

En el caso de Colombia, las investigaciones que buscan la comprensión de los efectos e impactos del conflicto armado a través de las emociones se sitúan a principios del siglo XXI. Esta producción, se enfoca en develar las fibras emocionales presentes en las dinámicas y experiencias derivadas de este fenómeno de la guerra. Así, es posible referir estudios sobre el miedo y la vergüenza en el marco del reclutamiento (Guzmán Moreno et al., 2016), las masacres (Bello, 2005) y el desplazamiento forzado

(Villa, 2006; Quintero, M., 2009); el dolor ante la ausencia de reparación de las víctimas (Salgado et al., 2011); la culpa de sobrevivientes y victimarios (Bello, 2005; Franco, 2014).

Si bien, las investigaciones que vinculan emociones y conflicto armado son de carácter reciente –atendiendo a las largas trayectorias de guerra acaecidas en el país–, lo son aún más aquellas que buscan analizar dicho vínculo en el escenario educativo. Autores como Lizarralde (2003, 2013), refiere la escuela como escenario cooptado por la guerra y permeado por el miedo, al ser convertido en campos de batalla. Otros como Quintero, (2015, 2017), además de señalar estas afectaciones, refieren la importancia de promover una pedagogía de las emociones para convocar la comprensión de la historia de nuestro país y contribuir a la construcción de paz.

Aunado al estado naciente de los trabajos que buscan vincular estas tres coordenadas (emociones, conflicto armado y escuela), es preciso señalar la carencia de literatura encaminada a reconocer la experiencia sensible de maestros y maestras en el marco del conflicto armado y del actual proceso de posacuerdo. Dentro de los trabajos encontrados en este campo, se encuentran las investigaciones de Lizarralde (2003, 2013), encaminadas a trazar las morfologías que adquiere el miedo en la experiencia docente en el marco de la atrocidad, como emoción que debilita los vínculos y acciones de los sujetos, pero también, se convierte en señal de alerta ante el peligro, generando formas de cuidado y protección. También, se ubican los estudios de Quintero (2015, 2017), los cuales buscan a través de las voces de maestros y maestras, reconocer las geopolíticas de las emociones que han marcado los hechos de guerra y construcción de paz, presentes en territorios como Huila, Caquetá y Chocó.

Tanto Lizarralde (2003, 2013), como Quintero (2015, 2017), han buscado reivindicar las narrativas de los docentes como víctimas invisibilizadas del conflicto armado. También, han promovido el reconocimiento y fortalecimiento de su capacidad de agencia para la construcción de paz. Sin embargo, los mismos autores coinciden en

señalar que las iniciativas enfocadas en estos actores, son mínimas y tenues, razón por la cual requieren ser ampliadas y potenciadas; requerimientos que no se alejan de los desafíos definidos por el gobierno para el posacuerdo.

Dentro de las apuestas nacionales para el postconflicto, estipuladas en el Fondo Colombia en Paz -CONPES 3850-, se encuentra la *promoción de una cultura de paz y reconciliación*. Para dar alcance a este propósito, además de la finalización del conflicto armado, se plantean entre otros, la prevención y gestión de conflictos, la producción de relatos vinculados con la convivencia pacífica, así como el fortalecimiento de los centros educativos y las comunidades, como preventoras y promotoras de paz. De esta forma, el logro de la paz estable y duradera se encuentra ligado a la consolidación y fortalecimiento de las capacidades territoriales, para implementar proyectos e iniciativas que respondan a las necesidades específicas de las regiones y de la población local.

Aunado a lo anterior, atendiendo a los resultados arrojados por el Índice de Incidencia del Conflicto Armado, desarrollado por el Departamento Nacional de Planeación DNP- entre 2002 y 2013, dichas apuestas nacionales resaltan la necesidad de focalizar la atención y los esfuerzos en las zonas rurales pertenecientes a las regiones más impactadas por este fenómeno de la atrocidad; impacto que ha tenido implicaciones de diversa índole, entre ellas, la erosión del tejido social, el desarraigo de las comunidades, la vulneración de derechos, la afectación del escenario educativo y la precarización de la calidad de vida de las comunidades.

Podemos señalar entonces, que las apuestas nacionales por el postconflicto no sólo implican asumir un enfoque que dé cuenta de los efectos particulares y diferenciales del conflicto armado en las regiones, sino también y especialmente, reconocer los saberes y aprendizajes territoriales en torno a la construcción de la cultura de paz y reconciliación. Así, las narrativas de los actores sociales acerca de la consecución de la paz sobrepasan la simple descripción de hechos o sucesos, pues contienen resisten-

cias, luchas de reconocimiento, memorias colectivas y añoranzas de un futuro diferente. También, dan cuenta de iniciativas y experiencias –formalizadas o no-, orientadas a la resolución de conflictos y a la construcción de escenarios de convivencia pacífica en los territorios.

En el marco de lo anterior, este proyecto buscó reconocer el papel que cumplen las emociones morales y políticas, específicamente el miedo y la indignación, presentes en narrativas de maestros y maestras del departamento de Arauca, en la comprensión del impacto del conflicto armado y los procesos de construcción de paz vividos en este territorio, referido como uno de los más impactados por la guerra según el Índice de Incidencia del Conflicto Armado (DNP, 2015)

## Marco teórico

Los primeros autores en preguntarse ¿Qué es una emoción?, fueron Cheshire Calhoun y Robert Solomon, finalizada la década de los noventa. En su obra, la cual conserva este mismo nombre, los docentes refieren la pregunta por la sensibilidad humana, desde la Grecia Antigua, hasta nuestros días, manifestando de manera expresa que, si bien, el estudio de este campo de conocimiento no es propio de ninguna disciplina, su abordaje y desarrollo ha estado situado de manera especial en la psicología, el psicoanálisis y la filosofía (1996). Dicha trayectoria, permite a los teóricos reconocer cinco enfoques desde los cuales han sido analizadas las emociones:

**Tabla 1.** *Enfoques del estudio de las emociones*

Enfoque	Descripción	Exponente (s)
De la sensación	Asume la emoción desde una perspectiva psicológica, buscando dar cuenta de la forma en que es experimentadas por los sujetos (psicología de la emoción)	David Hume

Enfoque	Descripción	Exponente (s)
Fisiológico	Establece que la experiencia emocional, parte de o desemboca en una manifestación corporal (existen huellas de la emoción en el cuerpo)	William James
Conductual	Reconoce las emociones como causa de ciertas conductas o respuesta a determinados patrones de comportamiento (reacción de causa-efecto)	Charles Darwin Dewey y Ryle
Evaluativo	Exalta el carácter racional de las emociones y las relaciona con los juicios de valor que realizan los seres humanos, tanto positivos, como negativos (emociones proclives y declives)	Jean Paul Sartre Franz Brentano Max Scheler
Cognitivo	Identifica las emociones como respuestas inteligentes ante determinadas situaciones y las vincula con las creencias que conservan los sujetos sobre el mundo (reconoce creencias y juicios como parte constitutiva de la emoción)	

**Elaboración** propia, basada en los postulados de Calhoun y Solomon (1996)

Tal como lo expresan Calhoun y Solomon (1996), más allá de las similitudes y diferencias de los cinco enfoques, se trata de reconocer en las trayectorias teóricas del estudio de las emociones, la dicotomía entre aquellas vertientes que las sitúan como meras reacciones físicas, desprovistas de toda inteligencia y aquellas que defienden su carácter racional, e incluso, reconocen su carácter político.

## Emociones morales y políticas: miedo, amor e indignación

Dentro del enfoque cognitivo-evaluativo, se encuentran los postulados de Martha Nussbaum (2006, 2008, 2014). Si bien, la autora reconoce que todas las emociones conservan algún tipo de expresión corporal, defienden también que éstas son experimentadas por cuerpos vivos, lo cual les confiere componentes cognitivos y las convierte en procesos mentales complejos que comprenden la vida privada y comunitaria. En otras palabras, las emociones "...no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes que están en sintonía tanto con los acontecimientos como con los valores y las metas importantes para la persona..." (2008, p.52) Esto conlleva a vincularlas con el esquema de metas y fines de los sujetos, sus historias de vida, la idea que han construido de bienestar propio y colectivo, así como las formas de imaginación que orientan su experiencia de vida.

De esta forma, para Nussbaum (2006; 2008) toda emoción comprende los siguientes atributos: 1) son acerca de algo o recaen sobre determinados objetos que le otorgan identidad; 2) conservar una intencionalidad; 3) contienen creencias; 4) comprenden juicios de valor, sobre las personas, objetos y situaciones; 5) se vinculan con la idea de eudaimonía o felicidad que conservan los sujetos y sus comunidades. Son precisamente estos atributos, los que trasgreden el carácter irracional al que habían sido relegadas las emociones de manera histórica, permitiendo rebelar su taxonomía, claro está, sin olvidar el carácter singular y diferencial en que son experimentadas por parte de los sujetos y sociedades.

El reconocimiento de estos atributos ha permitido a autores como Moisi (2009), Camps (2011) y la misma Nussbaum (2014), posicionar el papel de la sensibilidad en el escenario público y político. En palabras de Camps (2011), puesto que las emociones no son manifestaciones corporales, ni simples padecimientos, sino que se vinculan con aquello que los sujetos consideran valioso para sí mismos y sus comunidades, éstas paralizan o movilizan acciones que debilitan o fortalecen el tejido social. Ahora bien

¿qué define el contenido de las emociones? Moisi (2009) y Nussbaum (2014) coinciden en señalar que son las normas y circunstancias sociales concretas las que permitan establecer *geopolíticas emocionales* o una organización emocional basada en las estructuras políticas de las sociedades; organización que puede dar cuenta de eventos de fortuna e infortunio.

Así, siguiendo a Nussbaum (2014), la forma de pensar habitual, conlleva a situar las emociones como peligrosas, atendiendo a los malos objetivos que estas han ayudado a sostener (nazismo, guerras, procesos de segregación) No obstante, señala la filósofa, difícilmente se reconoce aquellas acciones positivas que éstas han movilizadas (procesos de resistencia, abolición de la esclavitud). Lo cierto es que las emociones deben ser comprendidas en sus matices, dimensiones y magnitudes, pues sólo así es posible determinar su lugar en la promoción o mitigación de eventos de guerra y paz.

### **Miedo y mal, gemelos siameses**

Para Bauman (2007), existe una emoción estrechamente vinculada al horror, por no decir inseparable, pues lo suscita, solventa, difunde y sostiene: "...Mal y miedo son gemelos siameses. Es imposible encontrarse con uno sin encontrarse al mismo tiempo con el otro..." (p.75); su vínculo es tan estrecho, que ambos pueden referir una misma experiencia, siendo el mal aquello que proviene de fuentes externas al sujeto y el miedo lo que este experimenta o siente. Así, los seres humanos conciben como malo aquello que les causa temor y sienten miedo hacia aquello que conciben como malo: cuando se ensanchan los márgenes del mal, también lo hacen los del miedo.

Tanto Nussbaum (2006, 2008, 2013), como Bauman (2007), coinciden en señalar el carácter primitivo u originario del miedo, así como su universalidad, al ser experimentado por humanos y animales. Sin embargo, advierten los autores, a diferencia de las otras especies, los seres humanos conservan la consciencia de la muerte, lo que configura sus temores y los dota de sentidos y significados atendiendo a su historicidad y experiencia. Así, aunque en las primeras etapas de vida, se guarda un

temor primario ante la vulnerabilidad y necesidad de supervivencia, con el curso de los años el miedo empieza a adquirir otras morfologías y valoraciones.

Estas morfologías del miedo, siguiendo a Bauman (2007), pueden vincularse con la confrontación directa de situaciones ante las cuales los sujetos se han sentido amenazados, o con acontecimientos experimentados por otras personas, generalmente cercanas (miedos reciclados social y culturalmente). Asimismo, estas generalmente se relacionan con los posibles daños que pueden sufrir los sujetos en su condición física y en las propiedades de la persona, la duración y fiabilidad del orden social, las injusticias derivadas de las jerarquías sociales y, sin duda alguna, el ser víctima de hechos atroces.

Bauman (2007) muestra cómo miedo y mal para nuestros antepasados, sólo eran posibles a través del pecado o quebrantamiento de una normal moral que conllevaba al castigo. Sin embargo, la experiencia de Auschwitz promovería en la humanidad la consciencia de la capacidad destructiva del hombre, su poder para idear, construir y propagar discursos y maquinarias de crueldad firmemente acompañadas por la expansión del terror. Los sujetos evidenciaron que se hallaban enfrentados a males de origen humano, no menos crueles y difíciles de prever que los castigos religiosos o los desastres naturales.

Además de las características enunciadas, la obra de Bauman (2007, 2015) y Nussbaum (2008, 2013), permite desglosar los siguientes atributos de esta emoción:

- **Parte de un problema real.** La imagen más concreta que adquiere el miedo es la vivencia de eventos y fenómenos cuya dimensión e impacto pueden recobrase a través de los sentidos (observar, escuchar, palpar, oler, saborear). Esta emoción, cobra cuerpo en situaciones posibles en el marco de la experiencia individual y colectiva de los sujetos (Nussbaum, 2013).
- **Carácter disímil o confuso.** El origen del miedo puede resultar desconocido, al punto de dar nombre a nuestra incertidumbre. Este estado de ambigüedad puede conducir a los sujetos a orientar sus percepciones negativas

hacia determinados actores, objetos o acontecimientos, al considerarlos fuente de peligro, sin necesariamente ser el motor de lo vivenciado. Por ello, se dice que esta emoción se alimenta de la imagen amigo-enemigo, que en ocasiones simula no serlo (Bauman, 2007, 2015).

- **Permeabilidad.** El miedo conserva la capacidad de filtrarse en cualquier lugar y por cualquier medio. Por ello, esta emoción puede adquirir un estado de omnipresencia que resulta invasivo. Trasciende los espacios geográficos, cobra vida en los espacios más íntimos y públicos, adquiere rostro en personas, recorre las fibras del cuerpo y no existe un espacio en que no pueda hallarse (Bauman, 2007, 2015; Nussbaum, 2008, 2013).
- **Alarma ante el peligro.** Dentro de sus matices positivos, esta emoción se constituye en señal de alerta ante el peligro inminente, lo que permite la construcción y fortalecimiento de mecanismos de cuidado y protección que garanticen la supervivencia de los sujetos y las sociedades. En otras palabras, el miedo se convierte en un mecanismo valioso para garantizar la seguridad y bienestar (Nussbaum, 2013).
- **Empoderamiento.** La magnitud que adquiere el miedo no sólo puede llegar a paralizar a los sujetos, también puede movilizar la acción y la capacidad de agenciamiento ante determinados eventos. De esta forma, experimentar miedo puede llevar al silenciamiento o huida, pero también a generar mecanismos individuales y colectivos para esclarecer y combatir los móviles de esta emoción (Nussbaum, 2013).
- **Sensación de impotencia.** El miedo siempre se acompaña de una sensación de impotencia (Bauman, 2007), pues la magnitud que adquiere el mal, así como su incomprensión, pueden trascender la capacidad humana para actuar. Los acontecimientos que trascienden el entendimiento de los sujetos generan respuestas de desubicación y respuestas no siempre acertadas para la precaución del terror, sin mencionar que existen eventos frente a los cuales no existen mecanismos de defensa.

Finalmente, es importante señalar que a pesar de los matices positivos y negativos de esta emoción para la vida en sociedad, el miedo, como otras emociones, conserva un carácter solipsista y estrecho, es decir, produce de manera inicial una atención centralizada en el mismo sujeto, haciendo difícil su ampliación hacia los círculos éticos cercanos y, aún más, hacia aquellos que consideramos lejanos: "...sufrimos por aquellos a quienes conocemos y no por aquellos a quienes no conocemos..." (Nussbaum, 2013, p.83). Esto conlleva a los estudiosos de esta emoción a situar la necesidad de ampliar su estrechez bajo la premisa de la consecución del bienestar social.

### Indignación ante la injusticia

Siguiendo a Nussbaum (2006), el estudio de la indignación tiene su punto de partida y llegada en la teoría de Aristóteles. Para el filósofo griego, esta emoción tiene como base la idea que un mal o daño injusto ha sido cometido. Al contener las nociones de "mal" y "daño", es preciso acudir a aquello que los sujetos consideran malvado o dañino para su esquema de fines y metas o el de su comunidad. De esta forma, señala la autora, los motivos que movilizan esta emoción pueden ser falsos o no tener fundamento, así: 1) el daño no fue producido; 2) el daño fue producido, pero no precisamente por quien ha sido señalado como responsable; 3) el daño ocurrió y se conoce su gestor, pero el fin de la acción no contenía una intencionalidad destructiva; 4) la magnitud otorgada al daño cobra proporciones exageradas.

Aunado a lo anterior, la filósofa señala el carácter estrecho que puede adquirir esta emoción, hasta el punto de llegar a experimentarse de forma solipsista, es decir, reconocer el daño que no ha sido infligido o que ha sido infligido a nuestros círculos éticos cercanos, pero no reconocemos el mal producido a otros congéneres que no resultan propiamente próximos. De esta forma, la indignación "puede estar mal orientada" (2006, p. 122) De allí que, en su dimensión política, esta emoción deba atender a las normas socialmente aceptadas, que rigen la vida con los otros. En palabras de Camps, citando

a Aristóteles (2011), es precisamente la trasgresión de la norma lo que motiva su surgimiento.

Sumado a la preocupación por el esclarecimiento del causal y magnitud del daño, subyace a esta emoción la intención de reparación: “La indignación tiene una función constructiva; ella afirma “estas personas han sufrido una injusticia y no deberían haberla padecido”. En sí misma, la indignación da incentivos para enmendar el mal...” (2006, p. 127). De allí que sea concebida como constructiva para la justicia, pues conlleva al reconocimiento del mal, moviliza a las personas frente al mismo y promueve el desagravio.

Los planteamientos de Camps (2013) y Nussbaum (2006) en relación con esta emoción, permiten establecer los siguientes atributos:

- **Ultraje-vejación.** La indignación parte del reconocimiento de una injusticia que se vincula generalmente con el daño, maltrato, humillación u ofensa contra la dignidad de un sujeto o una comunidad. Lo que provoca la indignación es “... *la falta de consideración, el no reconocimiento de lo que uno es, el ser tildado de inferior, el ser anulado o, sencillamente, no visto...*” (Camps, 2013, p. 154). Sin embargo, no se limita a la trasgresión de normas sociales, también se vincula con la vulneración de los derechos humanos y los principios morales más universales.
- **Indiferencia.** Uno de los móviles de la indignación es la ausencia de comprensión y responsabilidad con el daño que ha sido infligido. Por plurales y diversas que sean las sociedades, existen mínimos que permiten esclarecer aquellas actitudes que no merecen una reacción moral y las que convocan una empatía extendida, pues no sólo se concibe como inmerecido el daño infligido, sino también se reconoce que este pudo ocurrirme a mí, de allí el vínculo de esta emoción con la compasión y el amor (Nussbaum, 2006; 2014).
- **Resistencia –movilización.** Como emoción política, la indignación no sólo deviene al reconocimiento de un daño injusto, también convoca su reparación. Por ello “...se alimenta

del compromiso por una realidad más justa y más armónica (...) expresa rechazo a una realidad que no deja de ser el escenario de crímenes, corrupciones y vejaciones constantes...” (Camps, 2013, p. 172).

La indignación es concebida como una de las emociones políticas por excelencia (Nussbaum, 2006, 2014), pues deviene en el reconocimiento de la común vulnerabilidad y moviliza la acción hacia objetivos comunes, considerados benéficos para los sujetos y las sociedades, claro está, cuando logra escapar de las barreras de la individualización.

## Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo (Hoyos y Guillén, 1996; Sandoval, 1996; Strauss y Corbin, 2012), cuyo horizonte se basa en la comprensión de fenómenos sociales, a partir de la singularidad de la experiencia humana. Dicho enfoque, permitió hacer especial énfasis en el sustrato emocional que deviene a las voces de maestros y maestras, específicamente, el lugar que ocupan el miedo, la indignación y el amor en sus testimonios acerca del conflicto armado y los procesos de paz vividos en el departamento de Arauca. También, se asume un diseño narrativo, basado en los postulados de Ricoeur (1995). Este diseño permitió, a través de las tramas narrativas de los docentes, comprender los hechos, actores, espacios y tiempos que constituyen su vivir, obrar y sufrir en el marco de la guerra y el posacuerdo. En relación con los sujetos de enunciación, la investigación fue realizada con docentes de instituciones educativas públicas de tres centros poblados de Arauca: Panamá, Pueblo Nuevo y Filipinas.

## Estrategias de recolección de la información

Atendiendo a la metodología propuesta, se implementan dos estrategias narrativas cuyo propósito es reconocer el papel que cumplen las emociones presentes en las voces de maestros y maestras del territorio de Arauca, específicamente el miedo y la indignación, en relación con las trayectorias de guerra y el actual proceso de posacuerdo vivido en el territorio: a) cartografía social con enfoque emocional; b) agendas territoriales de paz.

## Estrategias de sistematización y análisis de la información

Con el objeto de realizar la codificación, sistematización e interpretación de los hallazgos derivados del estudio, se utilizó parte de la *Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica* PINH (Quintero, 2019). Basada en los postulados de Ricoeur, esta propuesta comprende cuatro momentos: 1) registro de codificación; 2) nivel textual; 3) nivel contextual; 4) nivel metatextual. No obstante, atendiendo a los propósitos que orientaron el presente estudio, se implementan los dos primeros momentos desde un enfoque emocional, así:

### Registro de codificación

Se organiza y estructura la información en razón al objetivo propuesto en la investigación. Para ello, se realiza la transcripción de las narrativas derivadas del trabajo de campo y se procede a la asignación de códigos de identificación para las mismas. Este código corresponde al tipo y número de instrumentos, siendo cartografía social (CT) o agendas territoriales de paz (AG)

### Nivel textual de preconcepción de la trama narrativa.

Codificadas las narrativas, fueron categorizadas en los dos ejes de análisis establecidos en la investigación: miedo e indignación. De esta forma, atendiendo a los componentes de la trama, fueron identificadas a través de unas matrices analíticas:

- Acontecimientos vinculados al miedo y la indignación.
- Espacialidades vinculadas al miedo y la indignación.
- Tiempos del miedo y la indignación.
- Expresiones del miedo presentes en las narrativas.
- Expresiones de la indignación presentes en las narrativas.

## Interpretación y análisis

Se realizó el proceso de interpretación y análisis de las narrativas partiendo de las categorías planteadas en la investigación. Si bien, fue posible encontrar recurrencias y vacíos frente a las mismas, se buscó rescatar el carácter singular y diferencial de la experiencia vivida por los sujetos de enunciación.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados encontrados en cada una de las categorías analíticas planteadas. Para ello, partiendo de la sistematización y análisis de los hallazgos, se sitúan las expresiones que adquieren el miedo y la indignación en narrativas docentes, acerca de impacto del conflicto armado y los procesos de construcción de paz en el departamento de Arauca.

### Miedo paralizante en el marco del conflicto armado

Atendiendo al análisis de los relatos, es posible identificar tres expresiones del miedo presentes en las voces docentes; expresiones que se vinculan de manera estrecha con las trayectorias de guerra vividas en el departamento y permiten develar las formas que adquiere esta emoción para su difusión, persistencia y fortalecimiento.

### El departamento se debatía en un mar de sangre, ese era el común<sup>1</sup>

La forma más concreta que adquiere el miedo en los testimonios de los docentes es la referencia a hechos o acontecimientos derivados del conflicto armado que difundieron el terror en el departamento de Arauca y trasgredieron las trayectorias de vida de los sujetos, así como la estabilidad del tejido social. Estos hechos son narrados en tres tiempos: calendario, histórico y humano.

En los relatos de maestros y maestras no cobra un lugar predominante el tiempo calendario,

<sup>1</sup> La denominación de los acápites que estructuran los resultados, son códigos in vivo derivados del trabajo de campo realizado con los docentes en el territorio.

pues son escasas las referencias a fechas y periodos precisos en que se sitúan los eventos atroces. Las alusiones existentes, fijan la llegada de los docentes al departamento y el tiempo que han permanecido en el mismo “estoy en estas tierras araucanas desde el año 1996 y quién más yo para contarle a ustedes la experiencia que he vivido”, “llevo 19 años acá y cuánto tiempo atrás se viene hablando de guerra” (CT6). Esta temporalidad, se constituye en argumento de propiedad para rememorar las trayectorias de guerra vividas y dar cuenta de su continuidad. Otra de las menciones, indica la llegada de la compañía petrolera al territorio en los años ochenta, así como las disputas de intereses generadas en torno a ella, a finales del siglo XX y principios del XXI. La afluencia del petróleo fortaleció el desarrollo en Arauca, pero también simbolizó más sangre.

Deshojando el almanaque, los docentes sitúan sus narrativas en un tiempo histórico pasado, a través del cual retratan la aparición de los primeros movimientos guerrilleros en el departamento –el ELN y posteriormente las FARC–; aparición que trajo consigo el advenimiento y consecuente propagación e instalación del terror en las comunidades. Así, se refieren los combates entre los grupos armados, las respuestas de las tropas del ejército, la ampliación de las maquinarias de la guerra, las disputas por la tierra y los cultivos ilícitos, entre otros eventos que afectaron de manera determinante los vínculos sociales y pusieron en riesgo la vida de los habitantes araucanos.

En lo que respecta al tiempo de la experiencia humana, son rememoradas las restricciones planteadas por las manecillas del reloj, esas que alertaban la llegada del peligro “...Si los individuos se quedaban después de las siete de la noche en Fortul, los degollaban, les quitaban la lengua, les quemaban la cabeza y los descuartizaban...” (CT1). El lapso de la muerte, intensifica el miedo con la llegada de la noche y advierte la nebulosidad del mal.

### **Cerraba los ojos en esas tinieblas de guerra**

Otra de las expresiones que adquiere el miedo, es su carácter expansivo, traducido en la capacidad de recorrer y apropiarse de los espacios más abiertos,

pero también de los más recónditos. La permeabilidad de esta emoción es situada por los docentes en dos tipos de espacios: geográficos (coordenadas), simbólicos (proprios de la experiencia humana).

Las voces de los maestros y maestras refieren el miedo como una emoción que ha invadido el departamento en su totalidad, apropiándose con mayor fuerza de los municipios de Fortul, Tame, Saravena y Arauquita, referidos de manera reiterada como escenarios de constantes enfrentamientos por parte de los grupos armados al margen de la ley y como territorios cooptados por las maquinarias de la guerra “de aquí a Tame cuánta cantidad de carros bomba, cuántos cascabeles, cañones y toda esta cuestión” (AG1). La presencia sostenida de combates y residuos del mal, fortalecen la imagen de terror que recae sobre estas coordenadas.

Los recorridos del miedo continúan hacia espacios más concretos, tales como las carreteras, en las cuales los docentes manifiestan la posibilidad de encuentro con miembros del ejército o de grupos guerrilleros. También, se sitúan las fincas como epicentro de atentados atroces. Sin embargo, el temor conserva como punto de llegada permanente las instituciones educativas:

“...en la finca del colegio han ocurrido hechos lamentables, como un campo minado, unas bombas, enfrentamientos (...) lo peor es que en alguna ocasión se estaban tomando fotos con unas granadas que encontraron, que son artefactos explosivos que no se habían detonado durante la guerra (AG6).

La guerra y el miedo adecúan cada rincón de las escuelas con sus mecanismos del horror y convierten lugares como la finca, en campos de combate.

Aunado a lo anterior, la aparición de expresiones como “podríamos salir a todo lado a la hora que quisiéramos” y “todos podríamos correr libremente”, develan la capacidad que adquieren mal y miedo para irrumpir los escenarios de interacción comunitaria, al punto de restringir o poner limitaciones al tránsito en los mismos; escenarios antiguamente concebidos por la comunidad como puntos de encuentro e interacción.

Finalmente, en relación con los espacios simbólicos, los docentes describen la forma en que la magnitud de la guerra lleva a las víctimas del conflicto a huir sin dirección determinada, pues todos los caminos parecen conducir a la muerte. De allí la aparición recurrente de las imágenes de la viuda, el huérfano y las familias desplazadas, como símbolo de incertidumbre y desolación: "...familias desplazadas en ese tiempo con sus maridos muertos, sus esposas viudas, niños solos, quienes tenían que irse sin un rumbo fijo, porque el miedo los hacía salir sin saber para dónde, ni a hacer qué..." (CT2). Al permear todos los caminos, el miedo cristaliza las tinieblas de la guerra.

### **El departamento estaba convulsionado, no había para dónde mirar**

La tercera expresión del miedo es la alarma ante el peligro posible o inminente. Esta, se vincula con espacios, objetos y rostros que resultan amenazantes para el bienestar de los sujetos y sus comunidades en el marco de la atrocidad, razón por la cual, confluyen en la parálisis de la acción o la construcción de estrategias de protección.

En este sentido, el conocimiento de lo que ocurría en Fortul pasadas las siete de la noche a quienes transitaban por el municipio, así como el desconocimiento del incalculable número de artefactos explosivos que podían estar presentes camino a Tame, se constituyen en advertencia ante un posible daño. A esto se suma el reconocimiento de las nuevas dinámicas que adquiere la atrocidad en el territorio, tales como el paso de los enfrentamientos directos, al uso de carros, motos y bicicletas bombas y la instalación de minas antipersona en lugares estratégicos, lo que aumenta las señales de alarma para los habitantes del departamento, quienes conscientes del peligro que representa recorrer determinados trayectos, los evitan o realizan con precaución. Guerra y miedo imponen sus normas, custodiando uno a uno los pasos de sus víctimas.

Asimismo, la cooptación de la escuela como tablado para la guerra se vuelve señal de alarma para los docentes en dos sentidos. De una parte, aparece

el riesgo de ejercer la profesión ante la amenaza de las armas, de otra, surge el temor por la seguridad de niños, niñas y jóvenes, pues la escuela había dejado de ser aquel espacio seguro y protector en que era posible pensar otras formas de vida diferentes. Junto a las batallas armadas emprendidas en estos claustros de conocimiento, se refiere la llegada de miembros de los grupos armados al margen de la ley, quienes emprendían conversación con los estudiantes.

Otras señales de alarma cobran forma en la figura de las guerrillas, el ejército y los campesinos. Los primeros, alertaban la proximidad de un enfrentamiento o la ejecución de represalias; los segundos, representaban la posibilidad de combatir el mal, o, reproducirlo a través de ejecuciones sobre la población civil, especialmente los campesinos, quienes eran asociados a los grupos armados al margen de la ley; los terceros, simbolizaban temor, pues su vínculo con el campo y la tierra, se constituían en argumentos para relacionarlos con los grupos guerrilleros. Sin embargo, la presencia constante de estos tres tipos de actores en el territorio hacía de Arauca un escenario en el que no había hacia dónde mirar.

### **Indignación ante una guerra que se resiste a desaparecer**

La indignación que subyace a las narrativas de los docentes se sitúa de manera imperante en la continuidad de la guerra y el incumplimiento de los acuerdos de paz en el departamento. Al respecto, es posible referir tres expresiones que adquiere esta emoción:

#### ***Y aquí estamos, todavía viviendo la guerra***

La primera expresión de la indignación se vincula con la percepción de acciones injustas, generalmente vinculadas con la presencia de formas de menosprecio, tales como vejaciones y ultrajes. Así, los maestros y maestras refieren el surgimiento de esta emoción frente a las largas trayectorias de guerra que ha debido padecer la comunidad y que, aún hoy, con la firma de los Acuerdos de Paz, continúa sufriendo. De allí que esta emoción también sea equiparada con el incumplimiento de estos acuerdos.

Al respecto, los docentes señalan como ofensivo el discurso estatal, según el cual el departamento ha transitado de la guerra, al proceso de posacuerdo: “lo que usted mira aquí es intención de guerra...” (CT1), “... por todo lado hemos seguido viendo muerte, familias desplazadas, viudas, conflicto, secuestro y la cosa continúa igual...” (CT3). Esto conlleva al señalamiento imponente y recurrente de la permanencia de la atrocidad en el territorio y al bosquejo de los acuerdos como símbolo de quebrantamiento de las promesas realizadas: restitución de tierras, fortalecimiento educativo, reestructuración de vías, pero especialmente, procesos de reparación y reconciliación.

Aunado a lo anterior, los maestros y maestras expresan su descontento con el carácter selectivo que han tenido los beneficios de los acuerdos, los cuales han privilegiado a determinados actores, dejando a los más afectados en la misma situación “...ellos se salieron, se fueron a estudiar muy orondos, el que se pudo acomodar se acomodó y el resto lleve del bulto (...) el pobre quedó hundido, el que estaba dentro de su guerra, quedó en su guerra...” (CT1). También, han referido la falta de esclarecimiento por parte del gobierno, de los impactos de la guerra y las necesidades, así como de las capacidades territoriales para la construcción de paz, lo cual se ve reflejado en la reglamentación de una Cátedra de Paz generalizada.

Otra de las fuentes que moviliza la indignación, es la ausencia de reconocimiento demandada por los docentes, de su condición de víctimas del conflicto armado. Junto a este punto, se presenta el descontento generado frente al hecho que estudiosos de la violencia hablen y debatan sobre la situación del departamento, cuando no han vivido sus efectos, ni se han preocupado por acercarse de manera directa esta realidad.

Al respecto, señalan que quienes han vivido de manera directa los impactos de la guerra, no han sido precisamente quienes han contado lo ocurrido en el país, pues a pesar de ser uno de los actores más afectados, los maestros no han sido escuchados. De allí, la reiteración de sentencias como: “nosotros como docentes podemos contar nuestra realidad”, “quién más que yo para contarle a ustedes la experiencia que he vivido”, “eso es lo que nosotros vimos, vivimos y visualizamos y “con autoridad puedo hablar de eso”, las cuales exigen la escucha de la experiencia docente en el marco de una guerra que marcó su trayectoria.

**Nosotros como docentes podemos contar nuestra realidad**

### **Nosotros como docentes podemos contar nuestra realidad**

Otro de los móviles de la indignación es la indiferencia. Al respecto, las voces de los docentes hacen especial énfasis en la ausencia de acciones por parte del Estado y de las familias, ante la inmersión sustantiva de niños, niñas y jóvenes en los grupos guerrilleros “...en años anteriores, a cantidad de jóvenes los perdíamos, porque ellos ingresaban allá y los papás jum, no se les daba mucho, porque eso era lo que vivíamos acá...” (CT6). Esta suerte de olvido aumentaba la desesperanza e impotencia de los maestros, quienes eran testigos de la falta de condiciones de vida digna para niños, niñas y jóvenes en el territorio.

La indignación, también cobra cuerpo en la pérdida del plebiscito por la Paz, realizado por el gobierno en el mes de octubre de 2016. Los docentes consideran humillante las cifras de abstención reportadas en las votaciones, pero especialmente, aquellos casos en que el No fue la opción de voto predilecta en territorios que “no han experimentado la guerra en carne propia” (AG3). Aquí, aparece nuevamente la advertencia frente a la ausencia de comprensión de los impactos y efectos que ha traído la guerra en el departamento.

Finalmente, los educadores expresan su indignación en relación con la ausencia de un interés colectivo por hacer del posacuerdo algo posible. Aunque se señala la preocupación de las instituciones educativas y del gremio, por promover la permanencia de niños, niñas y jóvenes en las escuelas mediante la reivindicación de esta última como escenario de apertura hacia otras realidades y oportunidades de vida, diferentes a las ofertadas por la guerra, se hace mención reiterada de la necesidad de apoyo por parte de los otros actores de la comunidad, para alcanzar dicho fin.

*No es una paz, que diga uno, está completa, pero todos estamos luchando para que sea así*

La tercera expresión que adquiere la indignación son los procesos de resistencia y movilización. Tras los diálogos de paz emprendidos por el expresidente Belisario Betancourt, los docentes refieren la conformación de los primeros sindicatos en el departamento. Solventados en el agotamiento producido por las largas trayectorias de guerra, estos guardaban como propósito la exigencia del cese a la violencia y la construcción de escenarios de conversación de paz dentro del territorio.

Otra de las circunstancias que movilizó procesos de resistencia dentro del departamento, fueron los constantes procesos de maltrato y humillación acaecidos por la población, vinculados con estigmas y estereotipos que recaían sobre la historicidad de la guerra en el mismo. Estos procesos cobraron tal fuerza y magnitud, que ser araucano llegó a ser equiparado con ser guerrillero "...si su cédula es de Arauca le tenían que hacer mil preguntas..."; "...cuántos no dejaban en los retenes por tener cédula de Arauca y los dejaban porque posiblemente era guerrillero..." (AG2). Estas prácticas de menosprecio, condujeron a la movilización de diferentes familias a realizar el registro de sus hijos en otras ciudades, como práctica de cuidado y resistencia ante los ultrajes reiterados.

No obstante, la práctica de resistencia señalada por los docentes como la más valerosa de todas, es la educación. Para los maestros y maestras, su mayor aporte a la construcción de paz en el territorio ha sido la permanencia y lucha dentro de las instituciones educativas. A pesar de la cooptación de estos escenarios por parte de los actores armados, las escuelas y la educación en general, han aparecido como posibilidad de arrebatarle la infancia y la juventud a la guerra "...han venido a las puertas a esperar a los muchachos y decirles yo soy de las FARC por qué no se viene con nosotros, pero ahí está la escuela como una alternativa..." (AG1); resistencia que cobra vida en las narrativas a través del amor.

Los docentes señalan la necesidad del amor, como emoción que conduce a los sujetos a un "desarmarse espiritualmente" y "desarmarse frente a los demás", promoviendo nuevos y fortalecidos vínculos. Esta emoción, vinculada por los maestros a los procesos de resistencia, como respuesta a la indignación, permite olvidar el odio, el rencor y la violencia, cambiando el "chip de la guerra", por nuevas oportunidades de vida, cuyo sustrato se encuentra en la educación de un "nosotros" capaz de generar transformaciones de una paz que no está completa, pero en la que todos luchan para que sea así.

## Conclusiones

Las narrativas de maestros y maestras permitieron identificar desde una perspectiva singular y diferencial, las expresiones que adquieren el miedo y la indignación en el marco de la experiencia del conflicto armado y el proceso de posacuerdo en el territorio de Arauca; expresiones que paralizan y/o movilizan su accionar social y pedagógico.

En lo que respecta al miedo, los docentes sitúan diversos acontecimientos atroces que promovieron el terror en Arauca, entre ellos, la llegada de los grupos armados al margen de la ley, el arribo de la compañía petrolera y las disputas por la tierra. Sin embargo, es preciso señalar la ausencia de referencias cronológicas dentro de las trayectorias de guerra y paz presentadas. Junto a los acontecimientos enunciados, es posible evidenciar la forma en que esta emoción se expande a lo largo y ancho del territorio. Sus trayectorias comprenden una mirada global del departamento y se van aproximando de manera cada vez más incisiva, a determinados espacios en los que discurre la experiencia comunitaria, tales como las calles, fincas e instituciones educativas, estas últimas, escenarios altamente afectados por la guerra.

Otro de los puntos a resaltar, es la imagen de la viuda y el huérfano como símbolos del (no) lugar de las víctimas en medio de la guerra, es decir, de un miedo que no acaba en la vivencia de la atrocidad, sino que muta en el trasegar de un camino indefinido, sin directrices ni destino más que el deseo

de huir de lo vivido, recobrando tras cada paso las huellas del horror. Así, tal como lo señala Bauman (2007), al ensancharse los márgenes del mal, se amplían también los del miedo.

En relación con los matices que adquiere esta emoción, es preciso señalar la prevalencia de su capacidad para paralizar a los sujetos, antes que empoderarlos. Si bien, el miedo permite situar en las narrativas mecanismos de defensa y protección ante los peligros y amenazas de la guerra, no resultan visibles acciones que resistieran a la misma, al menos antes de los diálogos de paz. Contrario a ello, la presencia de expresiones como “ese era el común”, “así se vivía aquí” y “así era”, develan la desesperanza que miedo y mal infundieron en el departamento, paralizando el accionar de la comunidad.

En lo que respecta a la indignación, aparece la demanda de escucha y la exigencia de reconocimiento como víctimas del conflicto armado, por parte de los docentes; demanda y reconocimiento que ha sido señalado por algunos estudiosos del tema. Aunado a ello, se sitúa la inconformidad de los maestros en relación con la propagación de trabajos y estudios vinculados con los procesos de guerra y paz vividos en el territorio, los cuales no comprenden un acercamiento real a las experiencias acaecidas, ni tienen en cuenta sus voces como actores clave para comprender lo ocurrido.

Es importante exaltar la forma en que permanecer en el territorio y continuar con el ejercicio docente, aún en medio de la condición amenazante derivada de la guerra, es reconocido por maestros y maestras como el mayor acto de resistencia y aporte a la construcción de paz en el departamento. Aunque el ruido de las armas no haya cesado, la labor de los maestros ha permitido que niños, niñas y jóvenes, lo conviertan en el eco de una historia que espera convertirse en nunca más.

Finalmente, contrario a los señalamientos de Nussbaum (2006, 2013), en relación con el carácter solipsista del miedo y la indignación, dichas emociones son referidas con amplitud, atendiendo a la necesidad de construir mecanismos de protección y resistencia que garanticen el bienestar colectivo, de allí que las narrativas den origen a los vestigios

del amor como emoción política que permite pensar la construcción de paz desde un *nosotros*. En otras palabras, esta emoción implica reconocer la polifonía y actuar desde la colectividad, para movilizar la historia hacia otro rumbo.

## Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós Estado y sociedad.
- Bauman, Z. (2015). Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Barcelona: Paidós Estado y sociedad.
- Bello, M (2005) Bojayá: la culpa de las víctimas y de los victimarios. *Desde el jardín de Freud*, 5, 242-255. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.
- Calhoun, C. y Salomon, R. (1996). ¿Qué es una emoción? Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Editorial Herder.
- Carrera, E. (2015). El miedo en la historia: testimonios de la Gran Guerra. *Rubrica Contemporánea*, 4(7), 47-66.
- Cárdenas, M., Ascorra, P., San Martín, M., Rodríguez, M., Páez, D. (2013). Emociones como predictores del perdón en el contexto de la violación a los derechos humanos en Chile. *Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad*. 12, 1.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). Índice de Incidencia del Conflicto Armado. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Vctimas/Construcci%C3%B3n%20de%20Paz/Documento%20C3%ADndice%20de%20incidencia%20del%20conflicto%20armado.pdf>
- Fondo Colombia en Paz (2015). Documento Conpes 3850. Consejo Nacional de política económica y social. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3850.pdf>
- Franco, A. (2014). *Significado del impacto de la guerra en la memoria emocional de un soldado que perteneció a las fuerzas armadas de Colombia*. (Tesis de grado). Universidad de San Buenaventura.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 79-114.

- Lizarralde, M. (2013). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-30.
- Guzmán Moreno; K., Fernández Cediel, M. C. y Villalba Herrera, L. Y. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama*, 10(19), 124-149.
- Moisi, D. (2009). *La geopolítica de las emociones. Cómo las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reconfigurando el mundo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Editorial Katz conocimiento.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Grupo planeta.
- Nussbaum, M. (2013). *La nueva intolerancia religiosa. Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la Justicia?* Barcelona: Equipo Editorial.
- Quintero Mejía, M. (2019). *Pedagogía para la paz territorial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (en proceso de publicación).
- Quintero Mejía, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Aportes para la investigación. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Quintero Mejía, M. (2017). Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía: altericidio. En *Cátedra doctoral Educación, política y subjetividad* (pp. 41-60). Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero Mejía, M. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: IDEP
- Quintero Mejía, M. (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 69-77. <https://doi.org/10.19052/ap.951>
- Quintero Mejía, M. (2009) Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5, 205-230.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Rodríguez, M. (2012). La cultura del miedo en un escenario de guerra. En *Estados Unidos y América Latina en la nueva dinámica hemisférica*, (pp.119-136). Ciudad: CLACSO
- Romanos, E. (2011). Emociones, identidad y represión: el activismo anarquista durante el franquismo. *Reis*, 134, abril-junio, 87-106.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Toro, P. (2015). Tiempos tristes: notas sobre movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 107-124.
- Villa, M. (2006). Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. *Controversia*, 187, 12-45.



## El sentido de lo comunitario. El caso de la Fundación Procrear

**The Sense of Community.**  
The Case of the Procrear Foundation

**O senso de comunidade.** O caso da Fundação Procrear

**Claudia Milena Hernández Rodríguez\***



### Para citar este artículo

Hernández, C. (2020). El sentido de lo comunitario. El caso de la Fundación Procrear. *Folios*, 51, 199-212.  
doi: 10.17227/folios.51-9943

Artículo recibido  
20 • 11 • 2018

Artículo aprobado  
25 • 07 • 2019

\* Docente Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Cundinamarca, Bogotá, Colombia.  
**Correo electrónico:** cmhernandez@pedagogica.edu.co

## Resumen

Este artículo es producto de una investigación realizada en la Fundación Procrear, durante el año 2017 y 2018. En esta abordé un enfoque cualitativo que centró la obtención de datos en el método etnográfico, la entrevista y la revisión documental, fundamentalmente del centro de escucha *El Parche, diálogos familiares* y la escuela popular de niños, niñas y jóvenes. Estos son programas que realiza Procrear con población en condición de sufrimiento social: habitantes de calle, trabajadoras sexuales, trabajadores informales, inmigrantes venezolanos y niños que habitan uno de los barrios más marginados y estigmatizados de la ciudad capital. En este marco, el objetivo de este artículo es describir la construcción de comunidad que ha realizado la Fundación Procrear en el barrio Santa Fe. Para realizar esta descripción identifiqué dos categorías centrales: el territorio y lo emocional. Entiendo el barrio Santa Fe como un territorio, es decir una construcción socio-física de las representaciones frente al espacio habitado, sus usos, problemas delimitaciones y transformaciones en medio de dinámicas históricas de poder y significados sociales (Harvey, 2005); mientras que la dimensión emocional se manifiesta en los proyectos comunitarios y los vínculos emocionales que se construyen entre la Fundación y la población beneficiaria. Fue así como entendí la construcción de comunidad de Procrear en el territorio, no como la agrupación de individuos cuyo único elemento de convergencia es el contexto espacial, sino como un conjunto de vínculos emocionales, sostenidos por la solidaridad social que es la apuesta y función social de las emociones de la Fundación.

### Palabras clave

comunidad; territorio; vínculos emocionales; solidaridad social

## Abstract

This article is the product of an investigation carried out in the Procrear Foundation, between 2017 and 2018. I addressed a qualitative approach and used ethnographic methods: participant observation, interview and documentary review. Most of the data was collected by the listening to *El parche, family dialogues* and a girls, boys and youngsters popular school. Those are programs created by Procrear, intended to reach affected and vulnerable population: street dwellers, sex workers, informal workers, Venezuelan immigrants and children who live in one of the most marginalized and stigmatized zones in Bogotá. To start this investigation, I identified two central dimensions: the territory and the emotional. The Santa Fe neighborhood is a territory, meaning, a socio-physical construction of the representations in relation to the inhabited space, its uses, problems, delimitations and transformations amid historical dynamics of power and social meanings (Harvey, 2005). The emotional dimension is manifested in community projects and the emotional bonds that are built between the Foundation and the beneficiary population. Thus, I understood the construction of the Procrear community in the territory, not only as the grouping of individuals whose only element of convergence is the spatial context, but as a set of emotional ties, sustained by the social solidarity that is the commitment and social function of the emotions of the Foundation.

### Keywords

community; territory; emotional bonds; social solidarity

## Resumo

Este artigo é o produto de uma investigação realizada na Fundação Procrear, durante os anos de 2017 e 2018. Nesta utilizei uma abordagem qualitativa, focada na obtenção de dados no método etnográfico, na entrevista e na revisão documental, principalmente do centro auditivo *El Parche, diálogos familiares* e a escola popular de meninos, meninas e jovens. São programas realizados pelo Procrear com uma população em condição de sofrimento social: moradores de rua, profissionais do sexo, trabalhadores informais, imigrantes venezolanos e crianças que vivem em um dos bairros mais marginalizados e estigmatizados da capital. Neste contexto, o objetivo deste artigo é descrever a construção da comunidade que a Fundação Procrear realizou no bairro de Santa Fe. Para fazer essa descrição, identifiquei duas categorias centrais: o território e o emocional. Entendo o bairro de Santa Fe como um território, isto é, uma construção sócio física das representações diante do espaço habitado, seus usos, problemas, delimitações e transformações em meio à dinâmica histórica de poder e significados sociais (Harvey, 2005); enquanto a dimensão emocional se manifesta em projetos comunitários e os laços emocionais que são construídos entre a Fundação e a população beneficiária. Foi assim que entendí a construção da comunidade Procrear no território, não como o agrupamento de indivíduos cujo único elemento de convergência é o contexto espacial, mas como um conjunto de laços emocionais, sustentados pela solidariedade social que é a aposta e a função social das emoções da Fundação.

### Palavras-chave

comunidade; território; vínculos emocionais; solidariedade social

## Introducción

Era un jueves, 25 de mayo. Llegué a la estación de Transmilenio “Calle 22”, allí me encontré con Alejandro, quién me esperaba para llevarme a la casa de Procrear. Eran cerca de las 10:00 a.m., las calles estaban llenas de movimiento, en esas tres cuadras que separan Transmilenio de la Fundación pude ver de “todo”: trabajadoras sexuales—jóvenes y mayores-, habitantes de calle (la mayoría hombres), mujeres transgénero, algunos comerciantes puerta a puerta y transeúntes desapercibidos. No es fácil caminar por ahí sin sentir algo de inseguridad, pero también de indignación. Este territorio se encuentra tan cerca del centro histórico y del centro internacional, pero a la vez es una antítesis del poder que ellos representan.

Después de esas tres cuadras de reflexiones y sentires, de indignarme por esa imagen naturalizada para muchos, llegamos a Procrear. En la entrada estaba Laura, una mujer joven, que la Fundación rescató de las drogas y que ahora trabaja allí. Ella acompañaba a una manicurista quien arreglaba las uñas a trabajadoras sexuales que impacientes se acercaban. Al cruzar la puerta me sorprendí al ver tantos habitantes de calle (¿15?) sentados en un salón con música urbana y colores intensos, cantando y compartiendo entre ellos, a este espacio lo llaman “el parche”. Al subir las escaleras me cruzo con varios niños que van de salida. Converso con el director y alterno la conversación con miradas que van y vienen por la inmensa ventana del tercer piso que permite ver todo el movimiento de la Calle 21. Es una fotografía de esa Bogotá a la que muchos temen y niegan, ese territorio al que muchos voltean la cara, que nadie quiere cruzar... (Diario de campo personal, 25 de mayo de 2018).

Desde la sociología, en los últimos cuarenta años el término comunidad y sus diferentes acepciones (comunidad educativa, comunidad emocional, comunidad económica) se han popularizado en las ciencias sociales y humanas. Este sobreuso del término ha generado diferentes interpretaciones, llegando en algunos casos a reducir comunidad a un conjunto de individuos. Desde la perspectiva que

intento defender, siguiendo la línea de Torres (2013) para hablar de comunidad, en una organización social como es el caso, no es suficiente la afiliación a un grupo social o la localización espacial, se requiere de otros elementos como la identidad colectiva, los proyectos futuros, de vínculos emocionales y emociones compartidas, de historias compartidas, de prácticas y lenguajes entre otros. Tampoco quiero decir con esto que todas las comunidades deban incluir cada uno de estos elementos, pues de lo que se trata es entender los sentidos, apuestas y pilares desde los cuales una organización social construye comunidad.

El relato inicial recoge dos elementos que, desde mi mirada, son centrales para entender la construcción comunitaria en Procrear: primero, *el territorio* del barrio Santa Fe, en un sector de profunda marginalidad social; y segundo, *la dimensión emocional* de la organización. Esto es, los vínculos afectivos que construye y la solidaridad social que es la apuesta y función social de las emociones de la Fundación. Dicho esto, el presente artículo se pregunta ¿cómo una organización social como la Fundación Procrear construye comunidad en el territorio del barrio Santa Fe, antes llamado *zona de tolerancia*?. La tesis que intento defender señala que, en sus casi 20 años de existencia, la Fundación ha reducido el sufrimiento social de los habitantes del territorio, a partir de la solidaridad social y que se manifiesta en una serie de programas. Estos son respuesta a las injusticias, es decir, una matriz emocional compartida: indignación por las injusticias, esperanza de cambio, las políticas del cuidado, desnaturalización de la pobreza, y la solidaridad social, entre otros.

La estructura por seguir para la presentación de los resultados es: primero, presentaré el marco teórico y metodológico que sustenta la investigación; segundo, haré una historización del territorio de acción de Procrear, esto es el barrio Santa Fe; y tercero, analizaré la dimensión emocional en la construcción de comunidad, esto es: la función social y política (de las emociones) y vínculos que se tejen en la Fundación.

## Aclaraciones teóricas y metodológicas

Empezaré señalando que la noción de comunidad ha sido usada de manera diversa, lo que devalúa la polisemia del término y a ella se han asociado categorías como: lazo social, territorio, cuidado mutuo, vida en común, tribu, empatía, sistema comunal, entre otros. Las asociaciones reflejan la riqueza y potencia del término y “permite confirmar que, bajo el mismo significante, estamos frente a una variedad de significados diferentes y hasta divergentes” (Torres, 2003, p. 194).

El concepto de *comunidad* ha sido ampliamente desarrollado en la sociología, desde su origen como ciencia social en Weber y retomado durante la primera mitad del siglo pasado por la Escuela de Chicago, con el análisis de los procesos urbanos y barrios populares para reconocer sus referentes de unidad e identidad. Torres hace una distinción importante entre dos formas de comunidad, en sus palabras:

La comunidad como modo de vida que organiza y da sentido al conjunto de prácticas de una población (como en el caso de los indígenas), y la comunidad como vínculo o proyecto fundado en un conjunto de creencias, valores, actitudes y sentimientos compartidos que pueden estar presente en los procesos, prácticas y proyectos que no necesariamente son comunidades en el primer sentido (Torres, 2013, p. 204).

Esta investigación se inscribe en la segunda referencia, “como vínculo y sentido inmanente” desde la cual la comunidad no es un conjunto cerrado de individuos que comparten la cotidianidad, sino una forma de vida de sujetos singulares y autónomos, que participan voluntariamente de un compromiso mutuo, del que se hacen solidariamente responsables. Esta noción de comunidad puede ser empleada para el análisis de las organizaciones sociales, entendidas estas como comunidades “intencionales” en tanto que surgen por la decisión de un grupo con el propósito deliberado de reorganizar su convivencia de acuerdo con normas y valores idealmente elaborados (Calero, 1984, p. 14), a diferencia de otras como las comunidades de pueblos originarios.

Con respecto a la metodología, se inscribe en el paradigma histórico hermenéutico, en tanto su carácter ideográfico tiene por objetivo el estudio de fenómenos sociales particulares que deben ser interpretados en su especificidad y ser situados contextualmente, en este caso las organizaciones sociales entendidas como comunidades; su carácter comprensivo también contempla elementos de flexibilidad metodológica y el reconocimiento del investigador como un sujeto social constructor de conocimiento. En consecuencia, el enfoque es cualitativo, sustentado en:

- El método etnográfico a partir de la técnica de observación participante con un total de doce (12) observaciones registradas en diarios de campo.<sup>1</sup>
- Entrevistas semiestructuradas a fin de comprender, en la voz de los actores, la narración sobre sus experiencias, percepciones, emociones, es decir, su subjetividad en conjunto. En total se realizaron cuatro (4) entrevistas con trabajadores<sup>2</sup> de la Fundación y conversaciones informales con participantes de la Fundación.
- Análisis documental, específicamente de documentos institucionales.

En cuanto a la selección de la muestra para las entrevistas se tomó como criterio la pertenencia y antigüedad de los miembros de la Fundación Procrear y, la participación con respecto a la población beneficiaria de los programas.

Finalmente, el análisis del material de campo ha sido debidamente organizado en matrices de análisis y categorizada en un enfoque que triangula lo deductivo e inductivo. En el primero, algunas categorías se derivan del marco teórico y el modelo de análisis; mientras que en el segundo se enfoca en las categorías emergentes del trabajo de campo.

1 Para el trabajo de campo se contó con la participación de Kimberly Sánchez, Heydy Paola Veira, Tatiana Suárez, Gabriela Martínez y Andrea Jiménez.

2 Tres técnicas comunitarias, una con una profesional de campo y uno de los fundadores, y actual director,

## Territorio: el barrio Santa Fe

El Barrio Santa Fe pertenece a la localidad catorce de Mártires y está ubicado entre las calles 26 y 21 y desde la Avenida Caracas hasta la carrera 23; a pocos metros del centro internacional y a otros tantos del centro histórico de Bogotá. Fue declarado *zona de tolerancia* en el año 2001 y posteriormente reemplazado a Zona Especial de Servicios de Alto Impacto (ZESAI) por el decreto 187 de 2002, que establecía condiciones sanitarias para ejercer el trabajo sexual en la zona comprendida entre la calle 19 y la 24 y desde la Avenida Caracas hasta la carrera 17.

**Foto 1:** Zona Especial de Servicios de Alto Impacto



**Fuente:** Fotografía propia, tomada el 25 de agosto 2019 en la calle 23 entre carrera 15 y 16

“El Santa Fe”, como es llamado en la jerga popular, es reflejo de la marginalidad social y económica, producto del modelo de desarrollo en el cual todo es susceptible de ser mercantilizado (incluida la vida y el cuerpo). Un modelo en el cual, para poder subsistir, muchas mujeres venden su cuerpo en condiciones denigrantes y exponen su vida a los vaivenes de la calle. El mismo sistema que avala y se favorece del narcotráfico y que da la espalda a sus víctimas: jóvenes, niños, ancianos, mujeres, afrodescendientes, muchos de los cuales lo pierden todo a causa de su adicción. El microtráfico de drogas ilícitas es el diario del barrio, siendo insuficiente la acción gubernamental para reducir y prevenir el consumo, el cual es tratado como un delito y no como una enfermedad, como un problema de salud pública. Para Piñeros,

En el sector constantemente se vulneran muchos derechos de los individuos y existe un nivel alto de marginación. Además, lo establecido por el

Decreto 188/ 02 que expidió la Alcaldía Mayor sobre las normas de la ZAI no se cumplen y se pasan por alto. Santa Fe se piensa como un lugar apartado de la ciudad y su complejidad ha llevado al deterioro de una parte de la historia de la misma. (Piñeros, 2010, p. 7).

Pero el barrio Santa Fe no siempre fue así, la fotografía del barrio hoy contrasta radicalmente con la de mediados del siglo pasado. En la década de 1940, cuando apenas iniciaba su fundación, el barrio era habitado por la élite capitalina, entre quienes se encontraban representantes de la clase política como Gustavo Rojas Pinilla, reconocidos poetas como León de Greiff (en foto 2) y uno que otro inmigrante que escapaba de la Segunda Guerra Mundial. El sector lucía una atmósfera intelectual y bohemia, caracterizada por el intercambio de ideas entre sus residentes, los cafés de tertulia, las artes y los teatros (un ejemplo es el Teatro Óskar, ubicado en la carrera 19 # 22 D -17) y uno que otro lugar de lenocinio.

**Foto 2:** Antes casa de León de Greiff, hoy parqueadero público.



**Fuente:** Foto propia, tomada el 25 de agosto 2019 en la Carrera 16 No. 22- 27

Las fachadas de las casas eran muestra de la influencia arquitectónica alemana e inglesa, los techos a dos aguas adornaban el paisaje. Hacia mitad de siglo, muchos inmigrantes retornaron a sus países y Colombia comenzó a vivir una oleada migratoria interna como producto de la violencia bipartidista desatada en el campo por el poco desarrollo rural y las expectativas de progreso que representaba la capital con el proceso de industrialización. Fue así como antioqueños y caldenses, boyacenses y santandereanos, entre otros comenzaron a poblar

la ciudad y barrios como el Santa Fe se convirtieron en centro de acopio de muchos de ellos.

Para la década del 60, el trabajo sexual del sector tomó más fuerza “de una forma discreta, aislada y sin producir ninguna clase de escándalos o molestias a los moradores del barrio.” (Rueda, 1995, p. 25). Valga decir que esta actividad no era bien recibida por todos los vecinos quienes, con el favor de la iglesia católica, lucharon por acabarla, pero no fue así y por el contrario la actividad sexual desplazó la marca cultural que tenía el sector para convertirla a los ojos de los demás bogotanos como el centro de trabajo sexual en la ciudad. Para Natalia “es un barrio que permite visibilizar muchas realidades, el trabajo sexual desde niñas, mujeres trans, mujeres biológicas (...). Está cuadra de la veintiuna a la diecinueve son mujeres trans, pasando la Caracas hacia la 13, se ven mujeres mayores” (conversación personal, 4 de mayo 2017). Vinculado a ello estuvo el tráfico de drogas de toda índole y su consumo, y el trabajo sexual empezó a colindar con el delito de explotación sexual infantil.

Debido a la alta demanda habitacional y la poca disponibilidad del suelo, algunos propietarios adaptaron sus casas de familia como “apartamentos”, inquilinatos y paga diario, favoreciendo el subarriendo. En la ciudad, según Cardeño:

se fue incrementando vertiginosamente el número de habitantes; sin embargo, la superficie edificada no aumentaba con el mismo ritmo. El resultado fue un alta densificación de la población (...) que se evidenció en la subdivisión de las grandes viviendas coloniales. (2007, p. 17).

En respuesta, los habitantes más acomodados decidieron mudarse del sector, ante el argumento de la “degradación del barrio”. Además, a las marmolerías, las cafeterías y floristerías que se alimentan del Cementerio Central se fueron sumando otros negocios populares como fueron las salas de belleza, tiendas de ropa, restaurantes populares y sitios de rumba.

Fue así como el uso residencial de la Localidad fue trastocado por un uso mixto (comercial y residencial). La cercanía con las terminales de transporte

de buses y trenes (Estación de la Sabana) favoreció el crecimiento de los hoteles y alojamientos por horas, especialmente en el barrio La Favorita que colinda con el Santa Fe.

La historia de sectores como la calle del Bronx (entre calles 10y 9 sobre carrera 15A y 15 bis) y la calle de Cinco Huecos (entre las calles 12B y 12, sobre carreras 19A y 20) está relacionada con los usos desalojados de las plazas y los terminales de flotas que atraían actividades informales de todo tipo, como ventas callejeras, reparaciones, bodegas de reciclaje de botellas, papel y chatarra, y que fortalecieron sistemas de arriendo como el inquilinato. (Cardeño, 2007, p. 95).

A finales de siglo pasado, el desalojo de la calle del cartucho y la construcción del Parque Tercer Milenio produjo una diáspora, sin antecedentes, de habitantes de calle y consumidores de drogas, muchos de los cuales encontraron lugar en el barrio. Estas problemáticas, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad social que se agudizó con la implementación del neoliberalismo. Contribuyeron para que el Santa Fe y los barrios aledaños se convirtieran en un lugar de recepción de habitantes de calle, pero también de desplazados internos como la comunidad Embera y, más recientemente, venezolanos.

Es en este contexto que llega la Fundación Procrear al barrio Santa Fe, liderada por Susana Fergusonson y un grupo de personas motivadas por reducir el sufrimiento social de esta población, luego de haber realizado dos exitosos proyectos en el Barrio Egipto entorno a la prevención de la drogadicción y la educación sexual *cuerpos para la vida* en el cual se atendieron en total a 100 jóvenes.

La Fundación llega al Santa Fe, se instala en un apartamento que contaba con dos oficinas, una sala de reuniones y un cuarto de sistemas. Allí se realizaban diferentes talleres, pero el que más gustaba a las participantes era el de computación.

un apartamento pequeño, eran dos oficinas, y la sala donde hacíamos reuniones y un cuarto de sistemas, pero hacíamos muchas cosas, muchísimos más talleres para las mujeres, uno de

los que más nos gustaban eran las que clases de computación (conversación personal con Laura, 28 julio de 2016).

Es en ese momento que Procrear empieza a trabajar en la perspectiva de Modelo Epistemología de la Complejidad Ética y Comunitaria (ECO2) el cual en un juego de palabras resaltaba sus elementos centrales: Epistemología de la Complejidad (ECO), Ética y Comunitaria ECO. “ECO también hace referencia a la raíz griega que significa “Casa” y está en la etimología de Ecumenismo y Ecología, aludiendo a los procesos de inclusión social que promueve el modelo” (Primera Semana Diplomado de Actualización ECO2 Presentación del Modelo ECO2). En palabras del director y uno de los fundadores:

No es solo dictar el taller, sino en una ruta de sistematización, de formación, del trabajo en red para hacer movilización social y trabajo comunitario. Lo segundo, es que el modelo definía que el sitio donde se aplicara ahí tenía que estar la organización, era en la sede de la organización. (...) hay que vivir con la comunidad ciertas situaciones ¿cierto? y no solo ir dos horitas a la semana. (conversación personal, 28 de julio de 2016).

**Foto 3:** Entrada casa Procrear



**Fuente:** Fotografía propia, tomada el 10 de abril de 2018.

El barrio continuó la tendencia a la precarización y actualmente recibe familias humildes, trabajadores informales y formales, comerciantes de toda índole, desplazados internos y fronterizos, recicladores, población diversa dedicada al trabajo sexual y habitantes de calle. Según su director,

Aquí tenemos en el barrio personas víctimas de desplazamiento, personas afro, mujeres en ejercicio de prostitución, en los inquilinatos que existen en el sector hay personas de diferentes lugares del país que llegan aquí por diferentes motivos, hay población indígena (...) A los terminales si llega una familia o una persona desplazada lo primero que le dicen allá en el Santa Fe y allá en La Favorita hay lugares de dos mil y tres mil pesos, ¿qué se encuentra cuando la familia llega? un inquilinato donde en una pieza pueden estar durmiendo cuatro o cinco personas en una pieza (...) Pues hay diferentes situaciones que uno podría analizar de por qué una familia termina allí, familias que no tiene vínculos en la ciudad porque una familia que tiene vínculos en la ciudad puede coger para donde está su hijo. Llega gente por ejemplo de la Costa, del sector de Cali y Nariño y llegan buscando, buscando posibilidades (conversación personal, 28 julio de 2016).

La población en condición de calle sigue en aumento, pese a la existencia de programas gubernamentales y no gubernamentales para su atención. Según el último censo realizado por el Departamento Nacional de Estadística y la Secretaría de Integración Social, en Bogotá hay 9.538 personas en condición de calle, siendo Mártires la localidad con mayor presencia con 1.750 (Secretaría de Integración Social, 12 marzo 2018).

El imaginario del miedo ronda al barrio Santa Fe al ser visto como una zona de prostitución y venta de sustancias ilícitas, y su cercanía con lugares como el *Bronx* y *Cinco huecos*, lugares en los que confluyen toda serie de actividades ilegales. Además, y a propósito de la reciente violación y tortura de una niña de tres años en un jardín ilegal del barrio<sup>3</sup>, un informe de la Contraloría afirma que “la zona de tolerancia o alto impacto tuvo efectos en el aumento del microtráfico, explotación sexual de niños, niñas, adolescentes, mujeres y población tras y asesinatos” (Informe de la Contraloría, Murillo, 7 de mayo 2018).

<sup>3</sup> El 4 de mayo del presente año, fue golpeada y violada una menor de tres años en el barrio Santa Fe. Ver noticia completa en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/nina-violada-y-torturada-en-el-centro-de-bogota/565888>

Para Jimeno y Roldan “el miedo es la percepción de un peligro interno o externo, real, supuesto o anticipado. Es una señal de alarma que predispone a la huida, a la defensa o al ataque” (1994, p.192). Esta percepción es producto de las experiencias vividas, directas e indirectas y por tanto es también producto de los aprendizajes sociales recibidos por diferentes canales de socialización, es decir, el miedo también es aprendido. Esto se reafirma en el relato de Gabriela, monitoria de investigación, en el cual señala que “No quería llegar a la estación de la 22 temprano y sola, ya que me habían dicho que era un poquito peligrosa” (diario de campo de Gabriela, 10 de abril de 2018).

El miedo que puede sentirse frente a un objeto o sujeto está mediado por la manera en que es caracterizado, valorado y estereotipado. Estos procesos mediadores del miedo incluyen una carga ideológica y valorativa frente al otro, causal del miedo. Al estereotipar se definen los límites de lo posible, se encasilla y se reduce, con lo cual estereotipar es definir un ser reduciéndolo, es una forma de discriminar (Herzfeld, 1997). Esto es lo que sucede con los habitantes del barrio Santa Fe, al ser individuos estigmatizados según Goffman (1962) se les lee bajo la “lógica de desviados socialmente” en donde prostitutas, drogadictos, delincuentes, criminales, homosexuales, entre otros, se les atribuye cierto tipo de rechazo colectivo (Citado por Murcia, Lugo, Roza y Vega, 1998, p. 85).

## **Dimensión emocional**

Hasta aquí he presentado las particularidades del barrio Santa Fe, que como dije, representa para muchos bogotanos un territorio del miedo, dada la precaria situación que allí se vive y la presencia notable de habitantes de calle. Este es el territorio en que se instala la Fundación Procrear, con el propósito de reducir el sufrimiento social de la población, y para esto desarrollan una serie de programas que son expresión de la solidaridad social de la Fundación.

Lo primero es señalar que el reconocimiento de las emociones en la construcción de la acción

colectiva de las organizaciones sociales se antepone a aquellas posturas que la entienden bajo el cálculo “costo-beneficio”. Tomando distancia de este enfoque, reconozco la centralidad de la dimensión emocional en las organizaciones sociales, que para el caso de Procrear se puede rastrear a través de los programas comunitarios que materializan la función social y política de las emociones; y los vínculos emocionales que se establecen en la Fundación.

## **La función social de las emociones**

Para entender la importancia de las emociones en las organizaciones sociales retomo a Sarah Ahmed (2004) quien señala que las emociones no son estados psicológicos sino prácticas sociales y culturales; en consecuencia, lo central no es la naturaleza de las emociones sino la función social y política que cumplen, para qué sirven, qué hacen las emociones y cuál es su alcance.

Pero antes de estudiar para qué sirven las emociones, es preciso señalar cómo éstas configuran marcos de la acción colectiva. Para Delgado, estos esquemas son entendidos como “formas de comprender el entorno de problemáticas que implican la necesidad y deseo de actuar, como resultado de la negociación de significados y sentimientos preexistentes en una población” (2009, p. 40). Desde esta perspectiva se rompe con la lógica binaria que separa razón y emoción. Asimismo, el autor establece que los marcos de injusticia y la capacidad de agencia son (al igual que la identidad) elementos constitutivos de las organizaciones sociales.

*Los marcos de injusticia* “designan el inventario de orientaciones cognitivas y afectivas que un actor o movimiento social define y utiliza para comprender una adversidad como una situación de inequidad” (Delgado, 2009, p. 40). Para Procrear, la violencia y marginalidad social de los habitantes del barrio no son entendidas como una condición natural sino como el resultado de un modelo económico y de la guerra en que hemos vivido como sociedad, desnaturalizando así dicha condición. Esto se articula con sentimientos de indignación, rabia, dolor y derivan en la solidaridad social manifiesta

en los programas comunitarios de la Fundación y mediante los cuales despliega su *capacidad de agencia*. Esto hace referencia a “la conciencia del actor social con respecto al sentido de éxito y eficacia de su acción para transformar las condiciones ligadas a la problemática” (Delgado, 2009, p. 40).

Asimismo, Procrear hace énfasis en el ámbito político, entendiendo lo político no solo como poder del Estado, sino como la capacidad que tienen los sujetos y comunidades de incidir en sus propios asuntos y transformar sus contextos, en tanto que su apuesta es “mejorar la calidad de vida de individuos y comunidades” reduciendo “la vulnerabilidad y riesgos asociados con el consumo de sustancias psicoactivas y las enfermedades de transmisión sexual” (Celis, s. f., p. 7).

Las acciones y los programas de Procrear se enfocan en la función social y política de las emociones. Así, este tipo de organizaciones se convierten en “espacios de institucionalización de formas de solidaridad social presentes en la cotidianidad popular, son nudos del tejido local popular desde las cuales los pobladores se conforman como actores con capacidad de ser reconocidos por otros actores urbanos”. (Torres, 2009, p. 70).

La solidaridad social pone en escena “criterios de valoración moral: el sujeto juzga la situación del otro como sufrimiento, innecesario, injusto, y halla en esta situación un riesgo que lo alerta frente a la posibilidad de llegar a padecerlo” (Rorty, 2001, p. 109). Esto se articula con unos procesos cognitivos de entender la marginalidad, aunque “la solidaridad tiene menos que ver con la racionalidad de los argumentos (...) y más con la sensibilidad de compartir con otros el sufrimiento y el rechazo a la crueldad” (Giraldo y Ruiz, 2014, p. 6). Siendo este el sustento que moviliza el quehacer de la Fundación y que solo es posible cuando se experimenta el dolor que viven ellos como si fuese dolor propio, es decir cuando hay empatía.

En Procrear la solidaridad está ligada a la empatía y esto es posible gracias al compartir las adversidades y dinámicas propias del territorio del Santa Fe. Tal como dice el director de Procrear “hay

que vivir con la comunidad y no solo ir dos horitas a la semana” (conversación personal, 28 de julio de 2016). Además, “la solidaridad no se descubre, sino que se crea, por medio de la reflexión. Se crea incrementando nuestra sensibilidad a los detalles particulares del dolor y de la humillación de seres humanos distintos, desconocidos para nosotros” (Rorty, 2001, p. 18).

Sumado a esta acción de prevención y reducción del sufrimiento social, o mejor como condición para que esto sea posible, la coordinación de la Fundación se ubica en una postura de derechos y reconociéndose a sí mismos como defensores de los derechos humanos y gestores de paz, dimensionado el lugar que ocupa la violencia social y la guerra en la reproducción de estas condiciones de consumo y marginalidad, en palabras del director: “Aquí hay un contexto caracterizado por la guerra y así lo ignore está tocando a todas las personas. Aquí tenemos muchos chicos que consumen y lo primero que nos hablan es del desplazamiento y del asesinato de sus papás” (conversación personal, 28 de julio 2018).

Esta apuesta política es también una apuesta pedagógica, en tanto que cada uno de los proyectos de Procrear buscan movilizar las subjetividades de los participantes, así como reconocerles su dignidad humana. En este sentido y dadas las condiciones de violencia de la que son objeto, buena parte del trabajo de Procrear radica en la prevención del consumo y la violencia en el trabajo desarrollado con los niños y jóvenes. Así como el acompañamiento a los cuidadores y padres de familia mediante estrategias pedagógicas y de emprendimiento, especialmente desde la contención psicológica, emocional y médica primaria. Veamos tres de sus principales programas:

*El Parche* está dirigido a habitantes de calles y tienen como objetivo ser un centro de escucha. “Nació hace casi 20 años, netamente en las calles, o sea itinerante, no había un espacio formal, sino que íbamos a la carrilera a hablar con ellos” (conversación personal con Laura, 18 de mayo de 2018). También se preparaban almuerzos y se vendía a muy bajo costo, apenas para que pudiera cubrirse el costo de los alimentos, “muchas veces cuando se

acercaban habitantes de calle que no tenían como pagar, se les pedía que a cambio dejarán su tarro de pegante o un puñal, muchos lo hacían y con esto la Fundación se sentía doblemente agradecida” (conversación personal con Stefania, 18 de mayo de 2018). Luego comenzó *el parche* en la casa Procrear y se alternaba con *el parche* itinerante, es decir, llevar la Fundación a la calle, a la carrilera y lugares donde están ellos, llevarles un alimento, hablar con ellos, acompañarlos y contenerlos.

Actualmente, funciona 3 días a la semana: dos en la casa y uno en la calle. Las actividades varían, dependiendo de la intervención de los estudiantes de práctica de Medicina de la Universidad del Rosario, quienes asisten al espacio desde hace 15 años. A las 9:00 am se abren las puertas de la casa y se dispone de agua y jabón para lavar sus manos, “las personas aprovechan ese momento para lavar sus rostros, sus oídos y el cuello, el frío del agua y la calle les es ajeno a la necesidad de higiene” (diario de campo de Gabriela, 17 de abril 2018). Algunas veces se hace manicure y peluquería, también se intercambian favores, por ejemplo: a los chicos que saben peluquear se les presta la máquina y ayudan con esa tarea a cambio de ropa o mercado. En el transcurso de la sesión se les entrega un refrigerio, se ameniza el espacio y se realiza una actividad pedagógica.

El proyecto *diálogos familiares* comenzó en el año 2016, bajo la necesidad de integrar a sus procesos a los cuidadores de los niños y niñas que asisten a la Escuela Popular, para de esta manera lograr aumentar la incidencia en las familias del barrio. Su objetivo actual es “mejorar la calidad de vida y las realidades sociales de las familias del barrio desde un desarrollo incluyente e igualitario, a través de la generación de procesos de emprendimiento que permitan promover soluciones económicas sostenibles haciendo énfasis en las mujeres”. (Herrera y Galindo, 2018, p. 3). Una de las actividades más llamativas de este proyecto fue la feria gastronómica, cuyas ganancias fueron distribuidas de manera proporcional con sus ventas entre los participantes y de ahí nació el proyecto de emprendimiento iniciado en febrero de 2018.

**Foto 4:** Diálogos familiares



**Fuente:** Fotografía propia, tomada en el taller de costura el 16 de marzo 2018

Mientras que *la escuela popular* es un proyecto financiado por la ONG Caritas Alemania, enfatiza en los niños y niñas del barrio, que “por medio de la metodología de Educación Popular se busca reducir los riesgos y daños posibles en sectores de alta vulnerabilidad”. (Portal web). Este espacio está acompañado por estudiantes de la práctica de responsabilidad social de Uniminuto quienes hacen especialmente refuerzo escolar.

Pese a las diversas críticas que existen al asistencialismo, por alcance superficial y no estructurales Procrear considera vital garantizar a sus participantes un refrigerio o desayuno con el fin de suplir la necesidad de alimentación de estas personas, y brindar apoyo en atención básica de salud y en derechos sociales y reproductivos. Para esto cuenta con el apoyo de los estudiantes practicantes de Medicina y psicología de la Universidad del Rosario; también brinda la asesoría jurídica primaria cuando lo requieren y eventualmente se ofrece un mercado, comida o útiles escolares a las familias que participan de los programas.

### Vínculo emocional

Hasta acá he señalado la importancia de las emociones en tanto proveedoras de acciones, es decir, la función social que cumplen la indignación, el dolor, la rabia, entre otras. Ahora abordaré lo que he llamado, la otra cara de la moneda de la dimensión emocional: los vínculos que se tejen entre los participantes, condición de toda comunidad intencional.

Hablar de comunidad en la perspectiva que hemos señalado, implica reconocer un tipo de vínculo basado en lazos subjetivos fuertes, relaciones con compromiso emocional y moral. Es decir, desde la postura que intento defender no existe comunidad en las organizaciones sociales si no existe vínculo emocional entre los sujetos que la integran. Tal como señala Torres, “lo que hace que podamos llamar a un colectivo humano comunidad es la presencia de un sentido inmanente de un vínculo espiritual de una atmósfera psicológica que lleva a un sentimiento compartido de un nosotros” (Torres, 2003, p. 204). Ahora, hay un elemento central que permite entender cómo funcionan los afectos entre los profesionales y coordinadores de Procrear: el territorio. Muchos de los que hoy trabajan en la Fundación, se conocieron en el barrio o en la casa y desde ahí fueron formando amistades, compañerismos que son los que sostienen, cuando no hay recursos, la casa de puertas abiertas. Así lo dice Natalia, una de las técnicas comunitarias, “acá uno está por amor” (Conversación personal, 4 de mayo 2017).

Estos compañerismos entre los trabajadores de Procrear se basan en el afecto, amor por la labor que desempeñan y también por compartir unos marcos de interpretación y/o sistemas emocionales desde el cual leen y actúan en el mundo. El compromiso emocional se gesta entonces en relaciones propiciadas en campos emocionales o ambientes espaciales que reproducen redes de relaciones afectivas propias de una cultura afectiva (Reckwitz, 2012, p. 256). En estas se construyen rituales de interacción (Maffesoli, 2004) y auras estéticas (Collins, 2009). Los primeros permiten crear símbolos de pertenencia grupal que infunden energía emocional en sus participantes: mientras que el aura estética contiene elementos que remiten a la pulsión comunitaria. El vínculo emocional que se construye entre los participantes de la organización da cabida a la construcción de comunidades, como señala Laura “La Fundación significa muchas cosas, significa para mí: amistades, pasar mi tiempo muchas veces cuando estoy mal... encontrar afectos” (conversación personal, 28 julio 2016). Esto es ejemplo de lo que plantea Nisbet cuando dice que comunidad refiere a “todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado

de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo” (1996, p. 71). Esta intimidad solo es posible donde existen vínculos de amistad y camaradería, que son fácilmente rastreables entre los sujetos participantes de la Fundación. Así, los trabajadores no solo se vinculan a la Fundación porque compartan sus planteamientos sino que algo de su emocionalidad tiene lugar allí.

Asimismo, los habitantes de calle, trabajadoras sexuales que se benefician de los programas construyen vínculos con Procrear, que motivan especialmente su participación en los programas, y con esto quiero afirmar que no solo están allí por el refrigerio, la asesoría legal y el acompañamiento en la consecución de ciertos derechos. Están allí especialmente por la contención emocional y el lugar de acogida que representa Procrear, puesto que allí existe una experiencia de pertenencia, que adquiere un alto valor si se considera que la casa Procrear es uno de los pocos espacios de pertenencia de esta población, y sobre todo si se considera la ruptura familiar y social de los habitantes de calle, desplazados internos procedentes de diferentes regiones e inmigrantes venezolanos. Esta sensación de pertenecer a una colectividad implica:

la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia dando o habiendo por otros lo que uno espera de ellos y el sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable (Maya, 2003, p. 205).

No fueron pocas veces en las que llegaron habitantes de calle, en horarios diferentes al habitual, a preguntar “¿hoy hay parche?, así como tampoco es casual que uno de los participantes de este programa nos haya dicho en una sesión “esto es como mi casa” y otro exprese que la casa es “un oasis”. No es extraño, por ejemplo, que las sesiones cuenten con plena asistencia y que terminadas aún sigan ahí, sin quererse ir, cubiertos por un techo, en un espacio que ha sido adecuado para ellos. *El parche* es entonces un lugar físico, pero también emocional, desde su misma denominación se buscó que fuese

cercano, amigable, familiar. Un lugar de parceros. Pero ¿qué pasa en el parche?

Cuando se abre *El parche* y los participantes cruzan la puerta, se separan inmediatamente de la hostilidad de la calle, encuentran en la casa, en el salón del primer piso un ambiente familiar, modesto pero dispuesto para compartir. Además de esto, los habitantes de calle están acompañados por un grupo de médicos en formación, se les ofrece el lavado de manos y cabeza, algunas veces se les habla de las enfermedades de transmisión sexual y se les suministra preservativos, también hay sesiones de manicure y de corte de pelo.

*El parche* es un centro de escucha y efectivamente ellos están ahí hablando entre sí, con las sicólogas de Procrear, compartiendo una bebida caliente, se sientan en cómodos pufs o en sillas, escuchan música, cantan, ríen... el espacio está dispuesto para generar un aura estética (Maffesoli, 2004), una sintonía de bienestar. Para los participantes es dejar de lado “los guantes de pelea” que deben usar para sobrevivir a la hostilidad de la calle, pero también dejar por unas horas el consumo de diferentes sustancias. Heidi, monitora de investigación, lo relata así: “me quedé observando el salón y me llamó mucho la atención que hubiera mariposas pintadas, pues personalmente las considero como uno de los seres más hermosos de la naturaleza, llenas de poder para la transformación y libertad” (diario de campo de Heidi, 2 de marzo de 2018).

El lugar está ambientado de tal manera que propicia rituales de interacción, entendidos estos como un conjunto de procesos unidos en el que es fundamental el encuentro cara a cara y en el cual “los participantes desarrollan un foco de atención común y sus micro ritmos corporales y emocionales entran en consonancia recíproca” (Collins, 2009, p. 71). Cuando bailan y cantan se siente esta sintonía emocional que muy pocos espacios les permiten a los habitantes de calle.

Volviendo a la experiencia subjetiva de pertenencia, esta no solo sucede en el Parche, también se evidencia en la Escuela de Educación popular, tal y como señala Laura:

Estos niños son de los inquilinatos, allá viven en condiciones de hacinamiento, viven en un cuarto pequeño con sus papas, o a veces solo la mamá, y dos o tres hermanos más (...) Acá se les hacen actividades, se les da el refrigerio y de repente son re juiciosos, vienen todos los días a las nueve de la mañana y las doce cuando tienen que ir al colegio no se quieren ir, les gusta estar harto acá o porque no les gusta estar en la casa, o porque los papás se van todo el día a trabajar y no les gusta estar solos. (Paula, conversación informal, 28 de julio de 2016)

En la estrategia de *diálogos familiares* que acompañábamos los viernes, fue común ver que la planeación de cada sesión, volcada al emprendimiento, tuviera que ajustarse porque las mujeres que allí llegaban lo hacían con la intención especial de ir a conversar entre ellas. En una de las sesiones, entramos en lágrimas cuando una de ellas nos contó del asesinato de su hermano días antes, y en otra sesión nos vimos envueltos en una situación de angustia colectiva frente al arresto del hijo de Jakeline, quien fuese sorprendido hurtando en el transporte público. Con esto quiero decir que el escenario de diálogos familiares más que un espacio de emprendimiento fue un espacio de contención emocional de las mujeres participantes, en el cual la empatía permitió ponerse en la experiencia de las otras y reconocer desde allí las emociones que se comparten en tanto madres y mujeres del barrio Santa Fe.

Así la casa de Procrear se convierte en un lugar de estar, que despierta un sentimiento de pertenencia, un punto de referencia y un lugar al cual se quiere volver, un lugar para compartir, para evitar la soledad que suele acompañar a estos niños, a los habitantes de calle y las trabajadoras sexuales o madres del barrio. Esto cobra vital importancia en tanto nos permite entender que las necesidades de esta población precarizada, marginada socialmente no son solo de orden económico o material, sino necesidades de protección (y cuidado) y necesidades de afecto (Max Neef, 1998); y es allí donde la Fundación cobra sentido como una casa, como un lugar de contención emocional, como una comunidad.

## Conclusiones

En este artículo he intentado presentar los modos en que la dimensión emocional y el territorio confluyen en la construcción comunitaria de Procrear. La dimensión emocional la analicé a partir dos ejes: la función social (de las emociones) manifiesta en sus programas *el parche*, *diálogos familiares* y *la escuela popular*; y los vínculos que se construyen entre la Fundación y la población beneficiaria.

Fue así como entendí la construcción de comunidad de Procrear como un conjunto vínculos emocionales, sostenidos por la solidaridad social que es la apuesta y función social de las emociones de la Fundación en un territorio tan complejo y marginal como el Santa Fe. Este es un territorio de miedo e inseguridad en el imaginario social, que genera rechazo entre los bogotanos, en tanto allí conviven habitantes de calle, trabajadoras sexuales, traficantes de drogas, vendedores informales y formales, comerciantes de bares, desplazados internos y venezolanos. Si bien es importante en el estudio de las emociones, el repertorio emocional con el que se cuenta, es primordial en la comprensión de la articulación dimensión emocional y acción colectiva, dar cuenta de la función social de las emociones. Es decir, para qué sirven, qué hacemos con ellas y no exclusivamente que se siente y por qué. En este sentido, el recorrido etnográfico permitió entender la solidaridad como función social de las emociones, deriva de los marcos de respuesta a las injusticias que comparte la Fundación y desde los cuales desnaturaliza la marginalidad, la desigualdad social, la pobreza y las violencias múltiples. Asimismo, la casa de Procrear se convierte en un lugar de pertenencia para los beneficiarios de los programas, un lugar de contención emocional, como una comunidad.

## Referencias

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. London, Inglaterra: Routledge.
- Murillo, O. (7 de mayo 2018). Jardines infantiles ilegales y otras tragedias del barrio Santa Fe. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/bogota/problemas-del-barrio-santa-fe-ponen-en-cuestion-zona-de-tolerancia-214640>

- Calero, D. (1984). Apuntes para una definición de lo comunitario. *Comunidad*, (46), 10-24.
- Cardeño, A. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad de los Mártires)*. Bogotá, Colombia: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Celis, J. (sin año). *Presentación institucional*. Bogotá, Colombia: Documento de trabajo inédito.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona, España: Anthropos.
- Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Javeriana.
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2015). La solidaridad. El lenguaje de la sensibilidad moral. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 311-334.
- Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Herrera, E. y Galindo, J. (2018). *Proyecto ComPrende y EmPrende. Diálogos Familiares*. Documento de trabajo inédito.
- Herzfeld, M. (1997). *Culture intimacy social poetics in the nation-state*. Nueva York, Estados Unidos & Londres, Inglaterra: Routledge.
- Jimeno, M. y Roldan, I. (1996). *Las sombras arbitrarias, violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional.
- Machín, J. (2010). Modelo ECO 2: redes sociales, complejidad y sufrimiento social. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 18 (12), 305-325.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Murcia, S., Lugo, N., Roza, C. y Vega, L. (1998). *Territorios del miedo en Santafé de Bogotá*. Imaginarios de los ciudadanos. Bogotá, Colombia: Observatorio de Cultura Urbana-Tercer Mundo Editores.
- NeefMax, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Piñeros, D. (2010). *Transformaciones del barrio Santa Fe en la ciudad de Bogotá* (Tesis de grado). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Rueda, I. (1995). *Barrio Santafé 1930-1995 los hechos más sobresalientes*. Bogotá.
- Secretaría de Integración Social (12 de marzo de 2018). *Según el censo Bogotá tiene 9.538 habitantes de calle*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/98-noticias-aduldez/2358-segun-el-censo-bogota-tiene-9-538-habitantes-de-calle>.
- Torres, A. (1995). Educación y pedagogía en las experiencias organizativas populares. *La Piragua, Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, (1), pp. 49-54.
- Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios*, (30), 51- 74.
- Torres, A. (2011). *Sujetos, prácticas y sentidos de la participación local en Bogotá*. Bogotá, Colombia: MGU-UPC.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá : Arfo Editores.
- Reckwitz, A. (2012). Affective spaces: a praxeological Outlook. *Rethinking History*, 16 (2), 241-258.
- Rorty, R. (2001). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

# Política editorial

*Folios* es una publicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, que contribuye a la comunicación científica en las áreas de Lenguas, Literatura, Filosofía, Ciencias Sociales y sus pedagogías. Con una periodicidad semestral, *Folios* publica artículos originales producto de investigaciones sobre temas relevantes a su espectro temático. Tales artículos pueden tomar la forma de reportes de investigación, revisiones sistemáticas o ensayos reflexivos de carácter científico. Todo artículo publicado en *Folios* ha sido sometido a evaluación doble ciega por parte de expertos en el tema y ha pasado por un proceso riguroso de revisión formal. *Folios* mantiene una convocatoria abierta de manera permanente, con cierres de edición en los meses de febrero y agosto, para publicar en los meses de enero y junio de cada año.

## Enfoque y alcance

*Folios* publica trabajos en las áreas de Lenguas, Literatura, Filosofía, Ciencias Sociales y sus pedagogías. Es de gran interés para la revista contribuir a la comunicación de resultados de investigación con valor educativo y pedagógico y/o con potencial de aplicación para mejorar la educación humanística y social de los jóvenes.

## Proceso de evaluación por pares

Todo artículo enviado a la revista *Folios* es sometido a un proceso de revisión en tres pasos. Un chequeo inicial, una revisión por parte del equipo editorial y una evaluación doble-ciega por parte de pares expertos. En cualquiera de estos tres momentos, el envío puede ser rechazado, devuelto para correcciones o aprobado.

En el chequeo inicial, el equipo editorial valora el manuscrito según su pertinencia a la luz del enfoque y alcance, además de su adecuación a las normas editoriales de la revista. Si el tema del manuscrito se encuentra fuera del ámbito temático de la revista, el envío es rechazado. Si el manuscrito trata un tema pertinente, pero alguno de los requisitos de envío no se cumple, es devuelto al autor o autores para que solucionen los problemas identificados y realicen un nuevo envío. Aquellos artículos que alcanzan pertinencia temática y adecuación normativa pasan a la fase de revisión.

Durante la revisión textual, un miembro del equipo editorial lee cuidadosamente el manuscrito y conceptúa sobre su estructura discursiva y su calidad escritural. La revisión del envío permite identificar problemas de calidad del artículo que tienen que ver con la organización de los contenidos y la legibilidad del manuscrito. En el caso en que se observen problemas de este tipo, el envío es devuelto o rechazado, según la gravedad del caso. Si es devuelto, se indica al autor o autores que la revista puede recibir una nueva versión del manuscrito si se realizan las correcciones indicadas. Cuando el artículo supera la revisión editorial, pasa a la fase de evaluación por el sistema doble ciego.

La evaluación doble ciego de los envíos se realiza por parte de al menos un par experto en la disciplina del artículo. Este evaluador voluntariamente acepta opinar sobre el trabajo en relación con: la originalidad y actualidad del tema tratado, los aportes y alcance que ofrece al campo de investigación, la suficiencia y la profundidad en el tratamiento teórico y analítico y la rigurosidad del proceso investigativo seguido. El par evaluador dictamina sobre el artículo leído expresando si el artículo es publicable, requiere revisiones o es impublishable. En el caso en que opine que el manuscrito requiere revisiones, el evaluador indica qué aspectos del trabajo deben mejorarse.

### Formato de evaluación de artículos por pares

Título del artículo	
Par evaluador	
Fecha límite de entrega	

### Tipo de artículo. (Marque con una x su selección)

Tipo de artículo	Selección
Investigación	
Reflexión	
Revisión	
Artículo Corto	
Reporte de caso	
Revisión de tema	
Otro (¿Cuál?)	

### Área del conocimiento en que se inscribe el artículo. (Marque con una x su selección)

Área de conocimiento	Selección
Filosofía	
Ciencia de las artes y de las letras	
Sociología	
Lingüística	
Pedagogía	
Ciencias Políticas	
Antropología	
Otro (¿Cuál?)	

### Evaluación del artículo. (Marque con una x su selección)

Criterio	Sí	No
El tema es original, interesante y vigente		
Aporta al desarrollo teórico del tema abordado		
Hay claridad en la presentación de las ideas		
Su desarrollo es ordenado y coherente con el tipo de artículo propuesto		
Hay una conclusión debidamente justificada		
Los resultados alcanzados son novedosos		
Las fuentes bibliográficas son pertinentes y actuales		

### Concepto. (Marque con una x su selección)

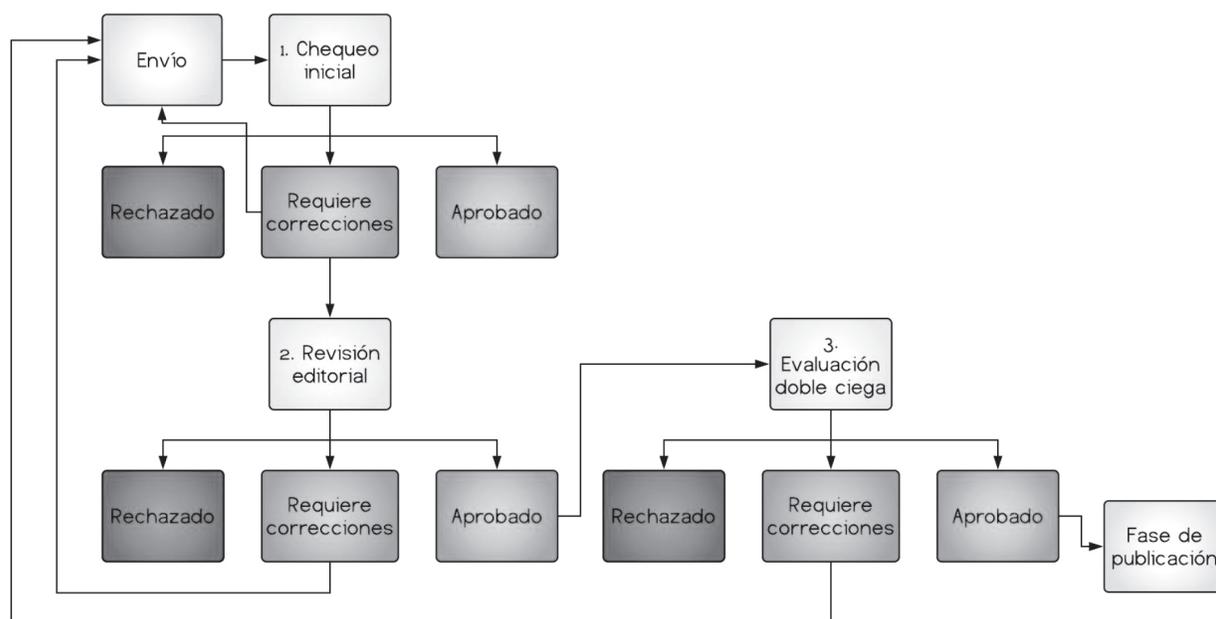
Según su criterio, el artículo es:	
Publicable	
Requiere revisión	
No publicable	

Por favor, justifique su respuesta (si es el caso, señale las correcciones que sean necesarias)

### Por favor, complete esta información Datos del evaluador:

Nombre Completo	
Institución	
Número de identificación	
Fecha de nacimiento	
ORCID*	
H5	

\* En caso de no contar con código ORCID debe realizar el registro en la página [orcid.org](http://orcid.org)



La figura 1 presenta un esquema del proceso de evaluación de artículos en la revista Folios. Dependiendo del volumen de artículos que se envíen el proceso de evaluación de los artículos puede durar entre 6 y 10 meses.

Figura 1. Proceso de evaluación de artículos

## Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: hacer disponible gratuitamente la investigación al público contribuye a la comunicación científica y a la difusión del conocimiento a nivel global. La revista Folios no solicita ningún tipo de contribución económica para la recepción y publicación de los artículos.

## Archivar

Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un archivo distribuido entre las bibliotecas participantes, permitiendo a dichas bibliotecas crear archivos permanentes de la revista con fines de preservación y restauración.

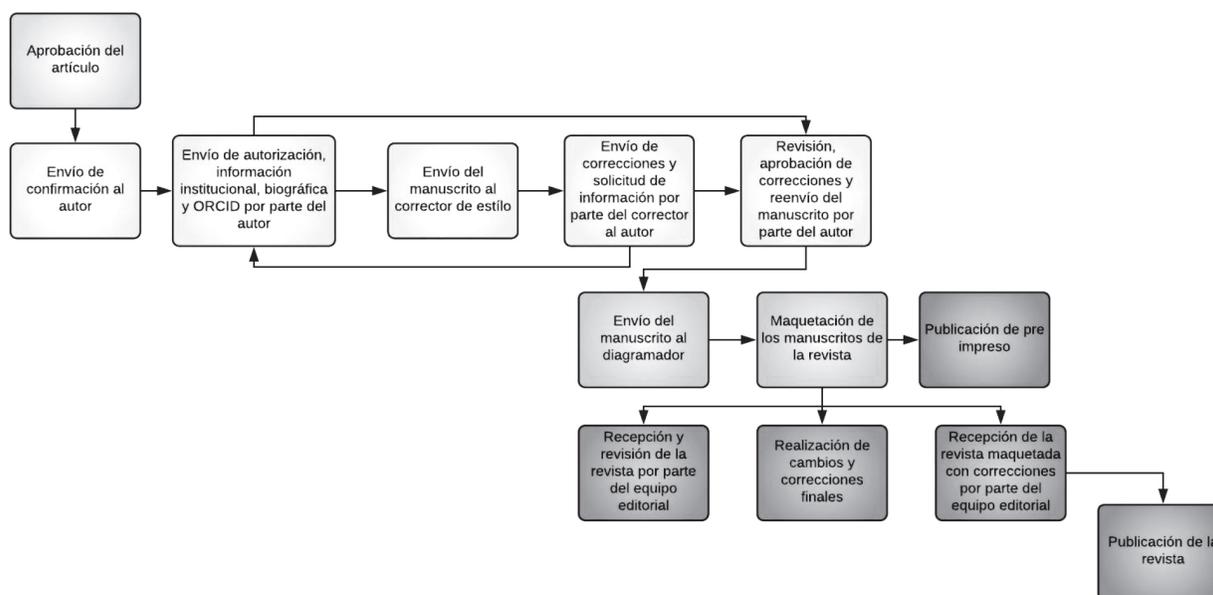
## Proceso de publicación de los artículos

En los meses de febrero y agosto de cada año, Folios lleva a cabo la selección de artículos correspondientes al número que se publicará al inicio del siguiente semestre en los meses de enero y junio. Una vez aprobado un artículo, ocurre un proceso de tres pasos: corrección de estilo, diagramación y publicación.

El artículo pasa por una cuidadosa revisión de estilo por parte de profesionales en esta actividad. El corrector de estilo realiza correcciones y sugerencias de cambios en el texto a nivel formal y también realizan una revisión exhaustiva del sistema APA para títulos, citas y referencias bibliográficas a fin de corregir o solicitar información si es necesario. El artículo es revisado también desde el punto de vista de sus metadatos, para sugerir posibles mejoras en título, autores, resumen y palabras clave. Terminada esta corrección, el artículo pasa a manos del autor o autores del artículo, quienes proporcionan la información que se requiera y aprueban o no las correcciones sugeridas.

Una vez terminada la corrección de estilo, el artículo pasa a la fase de diagramación, la cual es realizada por profesionales en el área. La diagramación se realiza de acuerdo con la maqueta diseñada para la revista. Terminado este trabajo, cada artículo es revisado por el equipo editorial para corregir errores de diagramación o tipográficos.

Con el visto bueno del equipo editorial, cada artículo es publicado en el portal de revistas de la Universidad Pedagógica Nacional.



La figura 2 presenta un esquema del proceso de publicación de artículos en la revista Folios.

**Figura 2.** Proceso de publicación de artículos

## Envíos en línea

¿Ya tiene nombre de usuario y contraseña para Revista Folios?

**Ir a Iniciar sesión**

¿Necesita un nombre de usuario y/o contraseña?

**Ir a Registro**

El registro y el inicio de sesión son necesarios para enviar elementos en línea y para comprobar el estado de los envíos recientes.

## Directrices para autores

La revista Folios no solicita ningún tipo de retribución económica por la recepción de artículo. Para que un artículo pueda ser sometido a revisión y evaluación, debe realizarse un envío en línea. La revista recibe manuscritos en español, portugués, inglés o francés.

**Sobre los artículos enviados:** Todo manuscrito enviado a Folios debe contener los siguientes elementos:

### 1) Metadatos

**Título:** El título debe describir con claridad los contenidos del artículo y no sobrepasar las 15 palabras. Debe estar en el idioma en que está escrito el artículo y en inglés. Si el artículo está escrito en inglés, el título debe traducirse al español.

**Autor(es):** Incluir el nombre completo o apellido o apellidos de cada autor (dependiendo de cómo quiere ser citado); afiliación institucional y correo electrónico institucional de cada uno de los autores. Si hay más de un autor, debe indicarse quien hará las veces de corresponsal.

**Resumen:** El resumen del artículo debe incluir el tipo de estudio que se reporta (investigación, revisión, reflexión), su objetivo principal, el método o estrategia retórica utilizada, la información con la que se cuenta y los principales resultados del estudio. Es posible también incluir alguna indicación sobre las implicaciones de los resultados. El resumen no debe sobrepasar las 220 palabras y debe evitarse incluir citas bibliográficas o información sobre instituciones. El resumen debe estar en dos lenguas, la lengua en que está escrito el artículo y otra. Privilegie el español o el inglés según el caso.

**Palabras clave:** Incluya un máximo de 5 palabras claves que permitan remitir a su artículo en buscadores de índices y bases de datos. Sugerimos utilizar para ello los Tesauros de UNESCO o ERIC. Las palabras claves deben estar en el idioma en que está escrito el artículo y en inglés. Si el artículo es en inglés, deben traducirse al español.

### 2) Cuerpo del texto

Los trabajos no deben sobrepasar las 8.000 palabras y estarán escritos en Times New Roman 12, a espacio y medio y márgenes normales. Para aspectos relacionados con manejo de titulaciones y citas, el escrito deberá adoptar la metodología APA vigente para publicaciones periódicas.

### 3) Bibliografía

Todo documento citado deberá referenciarse en la bibliografía. La revista Folios utiliza el formato APA para estas referencias. En el caso de los artículos de revistas científicas, la referencia debe incluir DOI. Algunos ejemplos son los siguientes:

#### **Artículo de revista científica:**

Hualquimil Hermosilla, A., & Abarca González, C. (2018). Experiencia de articulación del discurso de la memoria en un taller de relatos del terremoto y tsunami de 1960. *Folios*, (48), 39-55. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8134>.

#### **Libro:**

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

#### **Capítulo de libro:**

Mora-Bustos, A. (2005). El aspecto composicional. En C. Ramírez y M. Islas (comp.), *Sintaxis del español e interfase sintaxis semántica* (pp. 91-107). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

**Sobre los documentos que debe subir al OJS. Cada envío de un artículo a la revista Folios consta de tres documentos:**

1. El manuscrito completo
2. El manuscrito sin información sobre los autores, el cual será utilizado para la evaluación por el sistema doble ciego
3. Una carta de presentación del artículo y aceptación de publicación del mismo (véase a continuación)

Señores  
Comité Editorial  
REVISTA FOLIOS  
Facultad de Humanidades  
**Universidad Pedagógica Nacional**

Por medio de la presente certifico mi autoría del trabajo titulado \_\_\_\_\_ que estoy presentando para la posible publicación en la *Revista Folios*, editada e impresa por la Universidad Pedagógica Nacional, y declaro que el artículo no ha sido publicado ni presentado en otra publicación científica seriada.

El artículo \_\_\_\_\_ es original de mi autoría e inédito. Asimismo, declaro que todos los materiales incluidos están identificados con su respectivo crédito e insertados en las citas y la bibliografía.

En el caso de la aprobación del artículo, autorizo su publicación, reproducción, edición, distribución y divulgación a nivel nacional e internacional por medios impresos, digitales, Internet, CD ROM, en texto completo o parcial.

Como constancia de lo anterior, se firma a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_ en la ciudad de \_\_\_\_\_.

Agradezco la atención prestada  
Atentamente

Nombre (primer autor) \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Afiliación institucional \_\_\_\_\_ CC \_\_\_\_\_

Programa académico \_\_\_\_\_

Dirección de correspondencia \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

### **Comprobación para la preparación de envíos**

En el envío he atendido todas las indicaciones para la presentación de manuscritos y estoy de acuerdo con las condiciones de publicación de la revista.

### **Declaración de ética general para la revista Folios**

Folios se ha comprometido a mantener altos estándares de publicación y, en consecuencia, toma todas las medidas necesarias para evitar las faltas a la ética en sus publicaciones. Los autores que someten trabajos a Folios, dan fe de que son trabajos originales y no publicados y no están siendo evaluados por otra revista. Adicionalmente, los autores ratifican que los trabajos son propios y no son plagiados ni copiados ni en parte ni totalmente de otros trabajos; y que han revelado cualquier conflicto real o potencial de intereses con sus trabajos o beneficios parciales o asociados a él. Folios está comprometida con una evaluación a ciegas tanto del autor como del evaluador y, con la prevención de cualquier conflicto de intereses entre el editor y los evaluadores. Los problemas que surjan en relación con los puntos arriba mencionados, serán informados al editor el cual tiene la obligación de resolverlos sin dejar dudas al respecto.

### **Normas éticas para las publicaciones periódicas de la UPN**

- Independencia de criterios. La evaluación de los manuscritos para cada número se realizará exclusivamente sobre la base del contenido de los mismos, sin tener en cuenta la raza, el género, la orientación sexual, la creencia religiosa, la ciudadanía o la ideología política de los autores.
- Confidencialidad. Ni el editor ni ningún miembro del equipo editorial de cada revista podrá revelar información sobre el proceso de edición de cada número, incluyendo autores, evaluadores y equipo editorial.
- Conflictos de interés. El contenido de los manuscritos no publicados no podrá ser usado en investigaciones personales del editor o el comité editorial de la revista, sin el expreso consentimiento del autor.

### **De los deberes de los evaluadores**

- Conflictos de interés. Cualquier evaluador seleccionado que no se considere calificado para revisar un manuscrito, o no pueda hacerlo en el tiempo requerido, deberá notificar al editor.
- Confidencialidad. Cualquier manuscrito enviado para evaluación deberá ser manejado como un documento confidencial, y no deberá mostrarse o discutirse con otros, a menos que lo autorice el editor.
- Estándares de objetividad. Las evaluaciones deberán realizarse de manera objetiva. La crítica personal al autor es inapropiada. Los evaluadores deberán expresar claramente y con argumentos su opinión sobre los manuscritos sometidos a evaluación.
- Conflictos de interés. Los evaluadores no podrán evaluar manuscritos sobre los que tengan conflictos de intereses, o manuscritos que presenten resultados de investigaciones rivales, tanto con los autores como con las instituciones.

## De los deberes de los autores

- Veracidad. La información y los datos que se reporten en los originales enviados deberán ser veraces. Cualquier trabajo investigativo deberá contener los detalles y referencias suficientes como para permitir que el trabajo sea replicado por otros.
- Originalidad. Los autores deberán someter a evaluación obras totalmente originales. Si usan el trabajo de otros, este deberá ser referenciado y citado de manera adecuada. En caso contrario el escrito podrá considerarse como plagio.
- Autoplagio. Un autor no deberá presentar un trabajo propio publicado previamente como si fuera reciente.
- Publicaciones múltiples, redundantes o concurrentes. Un autor no deberá enviar manuscritos que describan esencialmente la misma investigación a más de una revista.
- Autoría del trabajo. La autoría de los trabajos deberá limitarse a aquellos que hayan hecho una contribución significativa a la concepción, diseño, ejecución o interpretación de la investigación que se reporta.
- Conflicto de intereses. Todos los autores deberán revelar en sus manuscritos cualquier conflicto de intereses que pueda influenciar la evaluación de los mismos. Todas las fuentes de financiación deben revelarse.
- Errores en el trabajo publicado. Cuando un autor descubra una imprecisión significativa en su trabajo ya publicado, será su obligación notificar de inmediato al editor o a la editorial y cooperará con ellos en la corrección del mismo.

## Aviso de derechos de autor

Todos los trabajos deberán ser originales e inéditos. El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo, en cualquier momento y en cualquier medio que la revista Folios lo considere conveniente. Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos, necesariamente, de la línea de la revista, ni responden forzosamente a la opinión del editor de la misma. La recepción de un artículo no implicará ningún compromiso de la Revista Folios para su publicación. Sin embargo, de ser aceptado, los autores cederán sus derechos patrimoniales a la Universidad Pedagógica Nacional para los fines pertinentes de reproducción, edición, distribución, exhibición y comunicación en Colombia y fuera de este país por medios impresos, electrónicos, CD ROM, Internet o cualquier otro medio conocido o por conocer. Las cuestiones jurídicas que pudieren surgir de la cesión de materiales para la revista Folios serán de total responsabilidad de sus autores. Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

## Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona. Los manuscritos enviados a la revista Folios solo son conocidos por el equipo editorial y por los pares evaluadores.