

Contenido

El criterio de claridad y distinción en la “Quinta meditación” Rafael Gonzalo Angarita Cáceres	3
La herencia republicana en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum Iván Alfonso Pinedo Cantillo	19
<i>Modus essendi y cognoscendi</i> del individuo y del sistema cibernético en Gilbert Simondon Alessandro Ballabio, Sonia Cristina Gamboa, Germán Vargas Guillén	37
Lenguaje y formación humanística Alfonso Cárdenas Páez, Adriana Chacón Chacón	51
Representación de los indígenas en las leyes generales de educación de Colombia Sandra Soler Castillo, Javier Guerrero Rivera	71
Violencias y resistencias en la Cárcel Modelo de Bogotá. El caso de la población LGBTI Edilson Silva Liévano	87
La canción social latinoamericana en Calle 13. Un estudio desde la perspectiva histórica discursiva Víctor Alfonso Moreno Pineda, Alex Silgado Ramos, Alder Luis Pérez Córdoba	103
Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje María Soledad Sandoval Zúñiga, Edwin Julián Espitia Bello, Marcia Díaz Muñoz, Rocío Sandoval Valenzuela, Yoselyn Sepúlveda Ibarra	121

Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital	
Gerzon Yair Calle-Álvarez, Dora Inés Chaverra-Fernández	135
<hr/>	
Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica	
Gloria Smith Avendaño de Barón, Olga Lucía González González	155
<hr/>	
Lo burlesco en tres poemas coloniales de la Nueva Granada	
Guillermo Molina Morales	173
<hr/>	
Enseñar y aprender a leer en inglés: creencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos	
Tania Tagle Ochoa, Cecilia Schuster Muñoz, Viviana Rojas Caro, Mónica Campos Espinoza, Lucía Ubilla Rosales, Luzmila Flores Gajardo, Mark Briesmaster	187
<hr/>	
Sentidos de lo común en la educación comunitaria: a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional	
Amadeo Clavijo Ramírez, Alcira Aguilera Morales	205
<hr/>	

El criterio de claridad y distinción en la “Quinta meditación”

The Criterion
of Clearness and
Distinctness in the
“Fifth Meditation”

O critério
de clareza e
distinção na
“Quinta meditação”

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres* <https://orcid.org/0000-0002-5628-6031>



Para citar este artículo

Angarita Cáceres, R. G. (2020). El criterio de claridad y distinción en la “Quinta meditación”. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9769>

Artículo recibido
02 • 04 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

* Magister en Filosofía de la Universidad Industrial de Santander. Profesor de la Escuela de Filosofía, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
Correo electrónico: rgangari@uis.edu.co.

Resumen

En este artículo de investigación se hace una comparación del modo como se presenta el criterio de certeza en las versiones latina (escrita por Descartes) y francesa (avalada por Descartes) de la “Quinta meditación”. Con el objeto de identificar elementos que permitan articular, de mejor modo, una respuesta a la disparidad encontrada, se propone remitirnos a unos apartados centrales de la obra de Descartes en los que se presenta el aludido criterio: *Discurso* y *Principia*. Los hallazgos realizados en este recorrido permitirán identificar un triple movimiento en la presentación del criterio de certeza en la “Quinta meditación”: el criterio implícito (una vez referido a la distinción y otra a la claridad, siempre en conexión con la evidencia); el explícito, pero solo en la versión francesa, y, finalmente, la enunciación explícita del criterio en las versiones francesa y latina.

Palabras clave

Descartes, Quinta Meditación, *Discurso*, *Principia*, criterio de claridad y distinción

Abstract

This research article shows a comparative analysis of the certainty criterion in the Latin version (written by Descartes) and the French version (supported by Descartes) from the “Fifth Meditation”. To find the elements that allow to better articulate an answer to the found disparity, the author proposes to refer to some core sections from Descartes’ work where such criterion is present: *Discourse* and *Principia*. The findings will lead us to identify a triple movement in the presentation of the certainty criterion in the “Fifth meditation”: the implicit criterion (once referred to distinctness and the other to clearness, always in connection with evidence), the explicit criterion—only in the French version—, and finally the explicit mention of the criterion in both the French and Latin versions.

Keywords

Descartes; Fifth Meditation; discourse; principia; the clearness and distinctness’ criterion

Resumo

Este artigo de pesquisa compara a maneira como o critério de certeza é apresentado nas versões latina (escrita por Descartes) e francesa (endossada por Descartes) da “Quinta Meditação”. Para identificar elementos que permitam articular melhor uma resposta à disparidade encontrada, propõe-se referir-se a algumas seções centrais do trabalho de Descartes nas quais o critério mencionado é apresentado: *Discurso* e *Principia*. As descobertas feitas neste processo nos permitirão identificar um movimento triplo na apresentação do critério de certeza na “Quinta Meditação”: o critério implícito (uma vez referido à distinção e outro à clareza, sempre em conexão com a evidência); o explícito, mas apenas na versão francesa; e, finalmente, a declaração explícita do critério nas versões francesa e latina.

Palavras chave

Descartes; Quinta Meditação; discurso; principia; critérios de clareza e distinção

El criterio de claridad y distinción en la “Quinta meditación”

Al efectuar una lectura comparativa de las versiones latina y francesa de las *Meditaciones* salta a la vista una serie de diferencias que es necesario registrar y examinar con detenimiento. En el presente texto nos ocuparemos, específicamente, de los contenidos que introducen el criterio de certeza en la “Quinta meditación”. Con todo, se hace necesario indicar, desde el principio, que, al igual que la noción de *bona mens*, que constituye, según De Marzio (2010), un concepto del humanismo clásico, los términos *claro* y *distinto* no son una invención de Descartes. Los componentes del criterio de certeza pueden hallarse en un contemporáneo suyo, en Eustache de Saint-Paul e, incluso, un par de siglos más atrás, en el propio Duns Scoto (Beysade y Kambouchner, 2009). Sobre el particular, se hace importante destacar que Descartes refiere la lectura de Eustache de Saint-Paul en carta a Mersenne fechada el 11 de noviembre de 1640 (AT III 232, 5-8).

La expresa indicación del objetivo puede permitirnos, al final, interrogar sobre la posición de la “Quinta meditación” en el conjunto del corpus cartesiano a partir de determinar las implicaciones de uno y otro uso e inscribir los elementos del criterio de certeza. Se formulan las siguientes dos preguntas: ¿Por qué la “Quinta meditación”, en su versión latina —la que Descartes escribió—, registra una u otra parte del criterio de certeza (aquí la distinción, allá la claridad) y solo lo señala en su totalidad, de manera explícita, en el momento en que aparece la figura de Dios? y ¿Por qué, en la lectura comparativa propuesta, la versión francesa, la traducción efectuada por el duque de Luynes, pero aprobada por Descartes, consigna la totalidad del criterio de certeza mucho antes de lo que aparece en la versión latina?

Para responder a esta pregunta se propone el siguiente recorrido. En primer lugar, nos remitiremos a varios apartados en los que puede identificarse el criterio de certeza y su aplicación, específicamente al *Discurso* y a los *Principia*. Lo anterior permitirá consultar la posibilidad de encontrar, en el propio

corpus cartesiano, definiciones de lo claro y de lo distinto, con el objeto de que, si existen, sean llevadas a la “Quinta meditación” para proponerlas como elementos que permitan vislumbrar algunos asomos de respuesta a la pregunta planteada. La reflexión se circunscribe a estos escritos porque el criterio de certeza solo surge en atención a una operación exclusiva del intelecto para hallar la verdad. Operación que, como apunta Macbeth (2017), solo puede surgir del fracaso de la Regla XIV, que intentó vincular la imaginación a la tarea del intelecto en la búsqueda de la verdad. De acuerdo a lo anterior, el criterio de certeza es posterior a las *Reglas*. Con todo, no se puede perder de vista interpretaciones de las que se pueda colegir lo contrario. Así, por ejemplo, Margot (2003b), sitúa el antecedente del criterio en 1629, en la redacción del *Tratado de metafísica*, texto que se presenta, en la referida interpretación, como uno de los primeros esbozos de la doctrina de las verdades eternas.

El criterio de certeza en el Discurso

En lo que tiene que ver con el *Discurso*, el criterio de certeza se expresa, literalmente, tanto en la segunda parte, en la enunciación de la primera regla, la de evidencia) (AT VI 18, 21) como en la cuarta parte, luego de establecer el *cogito* (AT VI 33, 21-22). Estos apartados representarían los lugares de la definición o, por lo menos, de la mención expresa. Habría, sin embargo, otros en los que sería posible identificar el criterio, pero esta labor constituye una tarea de interpretación. Así, por ejemplo, Schouls (2007) considera que el criterio de certeza puede constatare a partir de la aplicación de la segunda regla del método, la de la división (AT VI 18, 24-26), en la medida en que se obtiene como resultado o bien los primeros principios o bien verdades atómicas, resultados en los que se expresa, plenamente, el criterio de certeza.

La mención del criterio

Lo postulado como primera regla del método dice lo siguiente:

La primera regla consiste en no admitir como verdadera cosa alguna, a menos que se hubiese conocido evidentemente por tal; es decir, se impone la obligación de evitar la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase *tan* clara y *tan* distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda (AT VI 18, 16-23).¹ [Énfasis fuera del original].

Como se ve, la primera regla entraña el mandato de admitir como verdadero solo aquello que resulte evidente. Enseguida, el autor procede a explicar que por *evidencia* deben entenderse dos operaciones de la mente que resultan simultáneas y complementarias. Son simultáneas porque al mismo tiempo que se efectúa la contención que lleva a evitar la precipitación y la prevención se da la acción que se materializa al dirigir la atención del espíritu exclusivamente a aquello que resulte claro y distinto. Resultan, por otra parte, complementarias, en la medida en que al evitar la precipitación y la prevención lo que se hace es evitar el error, la contrapartida a buscar el conocimiento cierto e indudable; pues la precipitación consiste en efectuar un juicio sobre una materia antes de que el entendimiento se haya ocupado de conocerla y la prevención, por su parte, consiste en la incorporación de los prejuicios a la hora de conocer (Renault, 2008).² Según lo apuntado, a la hora de hacer ciencia, como lo indica Quintás (1981), la lentitud se convierte en una exigencia. En conclusión, para hollar la evidencia, la mente debe abstenerse y actuar al mismo tiempo y de manera complementaria.

1 « Le premier était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention ; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenteroit si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute » (AT VI 18, 16-23).

2 En la nota 18 a la segunda parte del *Discurso*, Renault (2008) explica los términos de la siguiente manera: « la précipitation consiste à porter un jugement sur une chose avant que l'entendement ait atteint la connaissance évidente de cette chose ; la prévention, c'est l'influence, fondée sur l'habitude, de nos croyances éeroneés issues de l'enfance, sur notre jugement, autrement dit, le poids de nos préjugés. » (p. 93).

No obstante lo dicho, Descartes no explica, en esta regla, lo que entiende por claridad y por distinción, aunque sí indica que la evidencia contiene los dos elementos del criterio de certeza (claridad y distinción) y que estos contienen una gradación que se constata cuando lo establecido no puede ponerse en duda. Para remarcar esta segunda indicación, Descartes antepone el adverbio francés de cantidad “*si*” a cada uno de los elementos del criterio. De acuerdo a lo anterior, la exigencia del conocimiento no es la claridad y la distinción, sino que se determine con tal claridad y con tal distinción que no se presente razón alguna para dudar de ese conocimiento.³ Esta constatación nos obliga a asistir a la cuarta parte del *Discurso*, el otro lugar emblemático de este texto en el que se refiere, de forma explícita, el criterio.

En la cuarta parte del *Discurso* se indica lo siguiente:

Y habiendo notado que en la proposición *pienso, luego soy* no hay nada que me asegure que digo verdad, sino que veo muy claramente que para pensar es preciso ser, juzgué que podía proponer esta regla general: las cosas que se conciben *muy* clara y *muy* distintamente son todas verdaderas, y solo hay alguna dificultad en notar cuáles son las que concebimos distintamente. (AT VI 33, 16-24).⁴ [Énfasis fuera del original].

Luego de establecer el *cogito* (AT VI 32, 24 ss.), la evidencia hipermatemática, una experiencia evidente y anterior a toda otra representación (Gueroult, 2005a), Descartes postula una regla que entiende como general: lo que se concibe *muy* clara

3 En la versión española preparada por Quintás (1981), este énfasis parece perderse, ya que solo se remarca el primero de los términos: “[...] tan clara y distintamente [...]” (1981, p. 15). Lo mismo ocurre con la regla general de la cuarta parte que se estudiará enseguida: “[...] muy clara y distintamente [...]” (1981, p. 26). La versión inglesa que editan Ariew y Watkins es plenamente consciente de este aspecto. Por ello, presentan la siguiente traducción: “[...] so clearly and so distinctly [...]” (2000, p. 18).

4 « [...] Et ayant remarqué qu'il n'y a rien du tout en cecy : je pense donc je suis, qui m'assure que je dis la vérité, sinon que je vois très clairement que pour penser il faut être, je jugeai que je pouvois prendre pour règle générale, que les choses que nous concevons fort clairement et fort distinctement sont toutes vraies; mais qu'il y a seulement quelque difficulté à bien remarquer quelles sont celles que nous concevons distinctement » (AT VI 33, 16-24).

y *muy* distintamente es verdadero (AT VI 33, 20-22). De esta formulación conviene tener en cuenta, por lo menos primariamente, dos cuestiones. En primer lugar, y en términos específicos, el uso del adverbio *muy* (*fort*). Lo anterior permite concluir (según el texto citado y como se estableció con ocasión de la cita de la segunda parte) que no cualquier cosa que resulte clara y distinta es verdadera, sino solo aquellas que lo sean en grado sumo. Pero, ¿cuál es el criterio para determinar que algo es solo claro y distinto y algún otro pueda postularse como *muy* claro y *muy* distinto? En la segunda parte, por la inclusión del adverbio de cantidad "*si*", se pudo establecer que la redacción presenta un grado de claridad y de distinción que conectaba con una expresión consecucional subordinada. Por ello, la respuesta podía colegirse del propio texto: se exige tal grado de claridad y tal grado de distinción en un conocimiento, que no puede presentarse motivo alguno para ponerlo en duda.

Pero la cuarta parte no brinda ninguna expresión subordinada consecutiva que permita responder a la pregunta de una manera general. La respuesta que puede ofrecerse para la cuarta parte resulta específica: el *cogito*. Esta indicación permite comprender que Gueroult (2005a) lo lea como lo superior, incluso, a las demostraciones de las matemáticas. Por esta misma vía, y en la medida en que la cuarta parte presenta los resultados de las *Meditaciones*, se hace posible indicar que eso otro que resulta *muy* claro y *muy* distinto es Dios, según se desprende de los contenidos de la Tercera, de la Cuarta⁵ y de la Quinta meditaciones.⁶ Cottingham (1995b) fija el criterio como una consecuencia del conocimiento de Dios. En efecto, indica que la claridad y la dis-

tinción constituyen una certeza estable que se da a partir del conocimiento de Dios.

Ante la pregunta por otra u otras cosas que cumplan estas condiciones solo es posible agregar otros textos y otras interpretaciones. Así, por ejemplo, la tercera regla (AT x 368, 22-27), *muy* a pesar de lo considerado en la introducción de este texto a partir de Macbeth (2017), indica que por intuición se llega a conocer que se piensa, que se existe, las propiedades del triángulo y de la esfera "[...] y muchas más cosas que la mayoría de la gente no considera [...]" (AT x 368, 25-26).⁷ En esta regla, como se ve, se ponen a un mismo nivel la *res cogitans*, las verdades de las matemáticas y una cantidad indeterminada de cuestiones. En este texto, se excluye explícitamente a la divinidad, pero puede indicarse que se hace referencia a ella, implícitamente, en la indeterminación del tercer grupo, en esas otras muchas cosas...

Se resalta de la cita, en segundo lugar, lo relacionado con la mención de la regla general. Conviene preguntar si esta regla que se inscribe como general puede catalogarse como metodológica o de otro tipo. La pregunta se sustenta en la relación de las cuatro reglas de la segunda parte del *Discurso*. Así, tal y como lo considera Pardo (1998), hay una gran diferencia entre la primera regla y las otras tres, ya que las últimas son metodológicas y la primera no. En este sentido, el método está compuesto de análisis, orden y enumeración. Rodis-Lewis (1971), sostiene que la primera regla hace referencia a la intuición, y las otras tres a la deducción. Esta cuestión también puede verificarse en Margot (2003a), quien afirma, desde una lectura comparativa con las *Reglas* y en una alusión directa a los conceptos de intuición y deducción, que el método, propiamente, se verifica en las reglas segunda a cuarta, en la medida en que están direccionadas a la deducción.

Mientras que las reglas segunda a cuarta tienen que ver con la deducción, la regla primera se refiere a la intuición. Pero, aun cuando sea válido lo anterior, ¿podemos decir que lo expuesto en la cuarta parte se trata de otra regla direccionada, de igual modo, a la

5 Aun cuando las pruebas de la existencia de Dios se suministran en las meditaciones Tercera y Quinta, al final de la Cuarta se indica que toda percepción clara y distinta tiene a Dios por su autor (AT VII 62, 15-18 y AT IX 49). Gracias a esta indicación, Patterson ubica los elementos del criterio como una noción central en la filosofía de Descartes. Para esta autora, y con fundamento en carta a Mersenne del 31 de diciembre de 1640 (AT III 272, 12-15), el propósito de las *Meditaciones* consiste en enseñar a los lectores a determinar cuándo una percepción es clara y distinta y cuándo no (Patterson, 2008).

6 Kenny (2009) considera que estas tres meditaciones, aun cuando discuten tesis lógicas y metafísicas, están orientadas a establecer la verdad de las matemáticas.

7 « [...] quae longé plura funt quàm plerique animadvertunt [...] » (AT x 368, 25-26).

intuición? De ser así, la intuición contaría con dos reglas, la de evidencia (primera regla de la segunda parte) y esta regla general de la cuarta parte. Pero si tal cosa es válida, ¿qué tipo de relación, más allá de la pertenencia a la intuición, se puede verificar entre estas dos reglas? Las reglas segunda, tercera y cuarta de la segunda parte siguen un orden, el de la deducción (Margot, 2003a); ¿tiene la intuición, también, una suerte de orden que permita indicar si la regla de la segunda parte se ubica en primero o en segundo lugar? La pregunta se hace mucho más difícil si se tiene en cuenta que la Regla III (AT x 368, 25-26), donde conceptualiza la intuición, no presenta ni refiere regla alguna ni, por tanto, algún orden. Así, Cottingham (1995a), por ejemplo, apela a la acepción latina del término para caracterizarlo como ‘ver’ o ‘contemplar’, es decir, como aquello que se logra en un solo movimiento.

Aun cuando los cuatro preceptos de la segunda parte pertenezcan a diferentes operaciones del entendimiento, llevan un orden claramente prescrito por el autor en la enumeración. ¿La regla que se refiere en la cuarta parte puede considerarse en ese orden? Es decir, ¿puede referirse, como lo hace Pardo (1998) —de una forma nada clara—, que la última regla del método se encuentra en la cuarta parte? Y no resulta clara, en la medida en que Pardo (1998), aun cuando la considera parte del método, no indica si se trata de una quinta regla, en el sentido consecutivo, o si se trata de un precepto que, formulado en último lugar, englobe todos los anteriores, de tal modo que sea posible validar que se trate de una regla general. Con todo, si se trata de introducir hipótesis, podría señalarse, de igual modo, que la regla de la cuarta parte constituye una reiteración de la primera regla de la segunda parte. Esto se justificaría con la indicación de que Descartes, en la cuarta parte, solo pretende recalcar la importancia de la evidencia. Pero ante las preguntas y las hipótesis se hace necesario confesar que no se cuenta con evidencia textual en el corpus cartesiano que ayude a aclarar la relación de este precepto general de la cuarta parte con las reglas de la segunda.

El criterio en la interpretación

Peter Schouls (2007) está interesado en adscribir a Descartes una noción de progreso ilimitado. Esta interpretación contraviene los habituales orígenes de la idea filosófica del progreso: la Ilustración (Lange, 2011) y las disputas entre antiguos y modernos (Benoist, 2008). El instrumento del que se valdrá Schouls para allanar su propósito es el criterio de certeza, el que cifra, de manera exclusiva, en el *Discurso*. El recorrido propuesto por Schouls es el siguiente: se pasa de la razón o buena mente, establecida de modo natural y equitativo en todos los humanos (AT VI 1-2) al método como posibilidad de desarrollo y ejecución de la ciencia, en la medida en que constituye la recta dirección de la razón (AT VI 18 ss.). Se trata, en suma, de un camino que se circunscribe a las dos primeras partes del *Discurso*. El criterio, sin embargo, se restringe a la segunda.

La segunda regla, la regla de la división (AT VI 18, 24-26), llama toda la atención de Schouls, por cuanto de su aplicación pueden obtenerse tanto los primeros principios como los minúsculos componentes de un tema o de un problema que, por su posición de primeros o por su tamaño, resultan claros y distintos. Una vez que se ha descendido completamente, por aplicación de la tercera regla (AT VI 18, 27-31 y 19, 1-2), el criterio continuará funcionando para cuestiones más complejas y de mayor magnitud, a tal punto que acabará por determinar qué es y qué no es ciencia o, en otros términos, cuándo y en qué condiciones es posible estar frente a una certeza.

Suscribir el criterio de certeza a la segunda y a la tercera reglas del método constituye una cuestión de interpretación, ya que Descartes, en el momento de presentar las reglas, no lo hace. En este sentido, parece como si los resultados que se pudieran obtener mediante la aplicación del proceso deductivo del método se dirigieran, por comparación, a lo expuesto en el primer precepto, la regla de evidencia. Con todo, muy a pesar de cualquier interpretación audaz y de los innumerables problemas que podrían comportar tanto desde este carácter interpretativo como de la mención expresa ya mencionada, se hace

necesario apuntar que a lo máximo que se podría llegar es a afirmar que Descartes solo inscribe el criterio, pero no se detiene a explicar en qué consiste la claridad, la distinción o la conjunción de estos requisitos. Pareciera, más bien, como si el filósofo del Poitou cifrara en el que conoce una cierta habilidad para reconocer un conocimiento como claro y distinto, sin saber exactamente lo que quiere decir con cada uno de estos términos. Al hacer visible lo anterior, el lector del *Discurso* no deja de experimentar una cierta sensación de incompletud.⁸ Por ello, la natural reacción será la de asistir a otro texto en el que se presente una verdadera definición del criterio, de tal modo que, con ella, se haga posible arribar, de una vez por todas, a la "Quinta meditación" para intentar explicar desde el propio corpus cartesiano la anunciada variación en las versiones latina y francesa.

El criterio de certeza en los Principia

El artículo XLV de la primera parte de los *Principia* presenta una definición de cada uno de los componentes del criterio de certeza:

Entiendo que es claro aquel conocimiento que es presente y manifiesto a un espíritu atento, tal y como decimos que vemos claramente los objetos cuando, estando ante nosotros, actúan con bastante fuerza y nuestros ojos están dispuestos a mirarlos. Es distinto aquel conocimiento que es en modo tal separado y diferente de todos los otros, de tal modo que sólo comprende en sí lo que manifiestamente aparece a quien lo considera como es preciso. (AT VIII 22, 3-9).⁹

Las definiciones nos presentan unos condicionamientos: sujeto y objeto. Así, en cada una de ellas

⁸ Lo que aquí se ha denominado "una sensación de incompletud", ha sido caracterizado por Rodis-Lewis (1971, p. 10) como un estado de hecho que se resuelve al acudir al artículo XLV de la primera parte de los *Principia*. Como se verá en el siguiente apartado, la investigación emprendida en este texto no comparte del todo la apreciación de Rodis-Lewis.

⁹ "Claram voco illam, quae menti attendenti praesens & aperta est: ficut ea clarè à nobis videri dicimus, quae, oculo intuenti praesentia, fati fortiter & apertè illum movent. Distindam autem illam, quae, cùm clara sit, ab omnibus aliis ita fejunda est & persecisa, ut nihil planè aliud, quàm quod clarum est, in fe contineat" (AT VIII 22, 3-9).

vemos aparecer las dos partes de la clásica relación de conocimiento, aunque siempre en una suerte de contrapunto que raya en la ambigüedad. Para observar de mejor manera lo indicado, se propone estudiar la cita en los dos términos que define: claridad y distinción.

En lo que tiene que ver con la claridad, el primero en aparecer es el sujeto que conoce, de quien se requiere un ejercicio de atención que le permita referir que un conocimiento se ubica ante él. Inmediatamente se presenta el objeto, tal y como lo señala Adorno (1974), desde lo incomprendible de la metáfora. En efecto, la claridad de la definición parece verse afectada al recurrir a la metáfora, lo cual hace que, finalmente, la definición de *claridad* no resulte ser tan clara, como jocosamente parece sostenerlo Adorno (1974). Con todo, lo que se postula después sorprende aún más, en la medida en que recruce la metáfora: el objeto debe contar con la fuerza suficiente para hacer que el conocedor acceda a prestarle su atención. La poética forma en la que Descartes presenta la definición de *claridad* pareciera considerar la relación de conocimiento entre un sujeto si no pasivo, por lo menos, sí tanto o un poco menos activo que el objeto.

En la consideración de la distinción dos cosas se hacen absolutamente evidentes. En primer lugar, esta definición se halla por fuera de los terrenos de la metáfora y, en segundo lugar, parece invertirse lo presentado en la relación sujeto-objeto en el elemento de claridad. Aquí el conocimiento tiene en sí mismo una cualidad: ser distinto de otros, pero esa cualidad solo es manifiesta para quien estudia ese conocimiento. Como se ve, el sujeto adquiere todo el protagonismo, en la medida en que se lo postula como activo y el conocimiento parece estar destinado a esperar la confirmación que ya tiene en sí.

Como se ve, el artículo, en lugar de zanjar las dificultades en la interpretación de lo que sería cada uno de los componentes del criterio de certeza, parece aumentarlas, por lo menos en lo tocante al elemento de la claridad. Con todo, una cosa son las críticas que puedan ser formuladas en el corpus cartesiano y otra, muy diferente, la conjunción de

estas objeciones con aparatos filosóficos y conceptuales que desconocen, por completo, los ámbitos de aplicación de las nociones de Descartes. Tal es el caso, a nuestro parecer, de Adorno (1974), quien invalida el criterio de certeza desde su compromiso con la dialéctica hegeliana. Por ello, considera que este criterio solo puede mantenerse bajo dos condiciones que deriva de la *Fenomenología* (Hegel, 2017). En primer lugar, que el objeto de estudio se mantenga fijo, absolutamente inmóvil, cosa que, desde la dialéctica queda impedida, pues el objeto se entiende como una relación de fuerzas que, por ello mismo, se mueve en sí. En segundo lugar, el sujeto, desde esta perspectiva, constituye el segundo impedimento, ya que tampoco puede presentarse en una inmovilidad. Su propia referencia a un objeto que se mueve en sí presenta al sujeto en la movilidad.

Frente a la dura crítica, se hace necesario enfatizar que la presentación del criterio se mantiene en Descartes gracias a la especial noción de tiempo que defiende el filósofo francés. En efecto, para Descartes, el tiempo se percibe como una serie de instantes completos y cerrados, sin posibilidad alguna de comunicación entre ellos (Luna, 1999). Tal configuración resulta imposible en Hegel, toda vez que la dialéctica hegeliana hace que las unidades de tiempo puedan gozar del atributo de la comunicación, lo que posibilita, entre otras cosas, la historia como conocimiento.

Con todo, estudiar el criterio de certeza en los *Principia* requiere consultar lo establecido en los artículos XLVI y LXVIII de la primera parte. Al considerar el ejemplo del dolor (AT VIII 22, 10-17), el artículo XLVI concluye que una percepción que cumpla con el requisito de la claridad puede no cumplir con el de la distinción, pero si se observa el de la distinción, se debe entender que se ha cumplido, también, con el de la claridad. Lo indicado en esta parte de los *Principia* explica esa inscripción final del párrafo citado en el apartado anterior de la cuarta parte del *Discurso* (AT VI 33, 22-24). Tal y como se mostró, el Descartes que deriva la regla general a partir del *cogito* señala que lo más difícil, a la hora de examinar la verdad de un conocimiento, es determinar lo relacionado con la distinción.

El artículo LXVIII de la primera parte (AT VIII 33, 8-25) pretende indicar la diferencia entre una percepción clara y una oscura. Dicha diferencia se marca a partir de la consideración mental de la percepción (que resulta clara y distinta) y de su pleno desconocimiento, que se da en la etapa del juicio. Si bien Descartes adscribe los términos *claro* y *distinto* para el conocimiento de la percepción, a la hora de introducir el juicio refiere el desconocimiento como forma general y, por tanto, como ausencia del criterio. Aun cuando, en la expresión del propósito, se expresó la oposición entre lo claro y lo oscuro.

Al juntar los dos textos puede concluirse que el criterio de certeza, como las reglas del método de la segunda parte (las referidas a la deducción), observa un orden. Primero se verifica el más sencillo de los elementos, el de la certeza, y luego, la distinción, elemento que, como se dijo, requiere un esfuerzo superior. Este orden se constata, igualmente, en la manera de presentar los elementos del criterio de certeza. En efecto, cada vez que se refiere el criterio en su totalidad (AT VIII 22, 3-9; AT VIII 33, 10-11; AT VI 33, 16-24; AT VI 18, 16-23; AT VII 65, 18 y AT IX 51-52, por solo citar los algunos lugares emblemáticos para el análisis propuesto en este texto), se enuncia primero el elemento de la claridad y luego el de la distinción. Por tanto, en la propia enunciación, Descartes entiende este orden metodológico que comprende, además y al igual que la relación del alma con la divinidad (los dos principios de la metafísica), un orden jerárquico.

El criterio de certeza en la “Quinta meditación”

Como se indicó en la introducción, en este apartado (y con la ayuda de la información recolectada en los otros textos) se efectuará una lectura comparativa de las versiones latina y francesa de la “Quinta meditación”, en lo que tiene que ver con el criterio de certeza. En la edición latina, este se enuncia por vez primera en la página 65, en la línea 18 (AT VII); en la versión francesa aparece en el último párrafo de la página 51, que continúa en la 52 (AT IX). En la edición francesa, el criterio se menciona un

párrafo antes de la latina, aunque un examen más detenido podría llevarnos a afirmar que el criterio aparece mucho antes. Conviene adentrarnos en el contenido de la meditación no solo para demostrar lo enunciado sino para intentar bosquejar algún intento de respuesta al problema que surge de la diversidad enunciada. Básicamente, la tesis de este apartado es la siguiente: el criterio de certeza en la “Quinta meditación” efectúa un triple movimiento: el criterio implícito (una vez referido a la distinción y otra a la claridad, siempre en conexión con la evidencia); el criterio explícito (pero solo en la versión francesa), y, finalmente, la enunciación explícita del criterio en las versiones francesa y latina. Intentaré explicar la disparidad de las versiones a partir del argumento ofrecido por Adorno (1974) en relación con la historia del criterio.

Primer movimiento

El primer movimiento del criterio en la “Quinta meditación” corresponde a su enunciación implícita. Este movimiento está dividido en dos partes. En la primera, se observa la posibilidad del criterio en la direccionalidad de la distinción a la evidencia y, en la segunda, de la claridad a la evidencia. Para comprenderlo a cabalidad se hace necesario tener presente lo resaltado sobre el criterio en el *Discurso* y en los *Principia*. Sobre el *Discurso* se indicó una doble aparición explícita del criterio de certeza, en la segunda (AT VI 18, 16-24) y en la cuarta (AT VI 33, 16-23) partes. De los *Principia*, conviene no perder de vista lo relacionado con los artículos XLV y XLVI sobre la “definición” y la relación metodológica y jerárquica de los dos elementos.

De la distinción al criterio

Sobre el elemento de la distinción en la “Quinta meditación”, es preciso indicar lo siguiente: preside la meditación; aparecen en el mismo lugar en las versiones latina y francesa (AT VII 63, 14-15 y AT IX 50); no obstante la calidad metodológica y jerárquica de los elementos del criterio (destacada en el apartado anterior), el de la distinción es el primero en aparecer; y, finalmente y como muestra de este aspecto, el lector lo considera en solitario.

Como la distinción implica reconocer cada una de las partes de un conocimiento, si, por ejemplo, no se pudiese determinar el más pequeño de sus componentes, se estaría ante lo confuso. El desafío de la “Quinta meditación” es, entonces, distinguir una idea de otras y presentar cada una de las partes como lo absolutamente cognoscible. Como quedó dicho, la labor de terminar la distinción de las ideas se convierte en el propósito de la meditación. Así que, si se considera a la naturaleza inmutable como el tema principal de la meditación (Koistinen [2010] y Schmaltz [2010]), solo lo puede ser, precisamente, porque se establece a partir del criterio de certeza.

De acuerdo a lo estudiado, el artículo XLVI de la primera parte de los *Principia* advierte que una proposición puede ser clara sin ser distinta, pero no puede verificarse lo contrario. Lo preceptuado permite afirmar que cuando se incluye el elemento de la distinción se incluye, tácitamente, el de la claridad. En este sentido, cuando la “Quinta meditación” señala que el objetivo propuesto es el de determinar cuáles ideas son distintas y cuáles confusas (AT VII 63, 14-15 y AT IX 50), en realidad lo que afirma es que el propósito será determinar cuáles ideas resultan claras y distintas y cuáles confusas.

Conviene recalcar que el elemento de la distinción preside la “Quinta meditación” tanto en la versión latina como en la francesa. Y gobierna la meditación porque antes de que Descartes se dirija a verificar, con los hallazgos obtenidos en el recorrido de la reflexión, si es posible mantener o resolver las dudas presentadas en la “Primera meditación”, decide examinar las ideas para determinar cuáles son distintas y cuáles confusas (AT VII 63, 14-15 y AT IX 50). Sobre lo dicho conviene advertir que el texto postula elementos contrarios: por un lado lo distinto y por el otro, lo confuso. Esta mención representa un problema para las *Meditaciones*, ya que se hace difícil, por la evidencia textual de las versiones, determinar cuáles y de qué manera se puede hablar de elementos contrapuestos al criterio de certeza.

Para analizar lo anterior nos remitiremos a cuatro lugares emblemáticos de la obra de Descartes: el sexto postulado de las “Segundas respuestas” (AT VII

164, 5-11 y AT IX 127); la sexta meditación” (AT VII 83, 21-22 y AT IX 66); las “Segundas respuestas” (AT VII 147, 9-11 y AT IX 115) y, finalmente, las “Quintas respuestas” (AT VII 362, 3-4). En estos tres lugares se podrían colegir tres cosas diferentes sobre los elementos contradictorios del criterio; sin embargo, como se verá con ocasión del primero de ellos, una interpretación parece haber sido seleccionada por los estudios especializados sin ofrecer evidencia textual o contraviniendo la evidencia textual, pues se acude a lugares en los que no se mencionan los elementos contradictorios.

El sexto postulado de las “Segundas respuestas”, en donde puede leerse una total coincidencia de las versiones latina y francesa (AT VII 164, 5-11 y AT IX 127), solicita que el lector tenga en cuenta los ejemplos que se han presentado en el recorrido de las *Meditaciones*. Estos ejemplos permiten vislumbrar cuáles percepciones resultan claras y distintas y cuáles oscuras y confusas. En esta revisión de la ejemplificación que se propone, se logra ver que lo oscuro y lo distinto, en el terreno de la percepción, se postulan como elementos contrapuestos del criterio de certeza.

No obstante lo señalado, en la “Sexta meditación” se indica la manera en la que la percepción se postula como contradictoria a lo claro y a lo distinto: “[...] muy oscura y confusa” (AT VII 83, 21-22 y AT IX 66).¹⁰ Conviene precisar que no resulta válido indicar que el adverbio *muy* agrupe los dos elementos, por cuanto Descartes, en otros lugares, y específicamente en lo resaltado con ocasión de la primera regla del método de la segunda parte y la regla general de la cuarta parte del *Discurso* y en la “Quinta meditación” —como se verá en el próximo apartado—, introduce el adverbio para cada uno de los términos. Lo que lleva a concluir que en la “Sexta meditación”, y con atención a los elementos contradictorios del criterio, el adverbio solo cubre al primero. Por ello, en la “Sexta meditación”, lo contrario de lo claro sería lo *muy* oscuro y de lo distinto, lo confuso.

¹⁰ En la versión latina se dice: “[...] valde obscure & confuse [...]” (AT VII 83, 21-22). En la versión francesa se lee: “[...] fort obscur et confus” (AT IX 66).

En las “Segundas respuestas”, por su parte, se indica que lo oscuro o confuso es aquel conocimiento que contiene algo que no es conocido (AT VII 147, 9-11 y AT IX 115). Lo dicho aquí no puede arrastrar la comprensión de que lo claro y lo distinto estén en oposición a lo oscuro y a lo confuso, en el sentido de que *claridad* se oponga a *oscuridad* y *distinción* a *confusión*. Tal y como lo demuestra el texto, lo oscuro y lo confuso, en las versiones latina y francesa, se toman como palabras sinónimas (AT VII 147, 9-11 y AT IX 115).¹¹ Así, al confrontar el texto, se hace dable afirmar que lo oscuro y lo confuso se oponen solo a lo que resulta distinto.

En la respuesta a Gassendi, Descartes indica que ha seguido un procedimiento que le permite enumerar aquellas ideas que le resultan claras de las que son oscuras o confusas (AT VII 362, 3-4)¹². La *o* que se utiliza en las “Quintas respuestas” (*aut*) resulta diferente de la utilizada en las “Segundas” (*vel*). En efecto, *aut* refiere una disyunción exclusiva, mientras que *vel* marca una inclusiva. Así, en las “Quintas respuestas” se dice que las ideas que se oponen a las claras son o bien oscuras o bien confusas; mientras que en las “Segundas respuestas”, al establecerse la igualdad entre los términos contradictorios, se les podía llamar *claras* u *oscuras*. Aun cuando las “Quintas respuestas” separan los términos contradictorios, el texto indica que resultan contrapuestos al elemento de la claridad.

El panorama propuesto muestra, contrario a lo afirmado por Gueroult (2005b), que al confrontar el texto de las meditaciones pueden ubicarse algunas contradicciones. En segundo término, conviene señalar que los lectores de Descartes pueden ubicarse en tres grupos. En el primero estarían aquellos que no atienden a señalar los elementos contrarios al criterio de certeza. En este grupo podemos ubicar a Williams (1996), a pesar de que efectúa la distinción entre conocimiento como *scientia* y conocimiento

¹¹ En la versión latina se inscribe del siguiente modo: “[...] obscurus vel confusus [...]” (AT VII 147, 10). En la francesa se dice “[...] obscure ou confuse [...]” (AT IX 115). Como se ve, en ninguno de los dos casos se introduce la conjunción copulativa que sí opera para los elementos del criterio de certeza.

¹² « [...] ac distinxí claras ab obfcuris aut confufis. » (AT VII 362, 3-4).

como *cognitio*, no se ocupa en estricto del criterio. Markie (2007) tampoco examina la cuestión, su análisis se restringe a consultar la posibilidad de encontrar evidencia textual que permita identificar lo claro y lo distinto como una certeza metafísica.

Un segundo grupo indica la contradicción de los elementos (lo claro y lo distinto frente a lo oscuro y lo confuso) pero o bien no suministran evidencia textual o utiliza evidencia textual que no resulta apropiada, toda vez que los textos seleccionados apuntan hacia otras direcciones, como lo consignado en la "Sexta meditación" (AT VII 83, 21-22 y AT IX 66) o en las "Segundas respuestas" (AT VII 147, 9-11 y AT IX 115). Así, Wilson (1990), por ejemplo, suscribe a la interpretación habitual a partir de la cuarta parte del *Discurso* (AT VI, 38-9). Quintás (1995) en nota al artículo XLV enfrenta lo claro a lo oscuro y lo distinto a lo confuso con base en el artículo XLVI y en la definición de *oscuro* o *confuso* de las "Segundas objeciones". Gewirth (2007), al examinar el primer precepto del método, sugiere que los elementos contradictorios del criterio son "[...] la oscuridad y la indecisión [...]".¹³ Sin embargo, a la hora de ocuparse expresamente del criterio, toma partido por la posición habitual, aun cuando distingue dos usos de los elementos (sensaciones o pensamientos y lo que resulta útil o perjudicial). Con todo, aun cuando cita los *Principia* y las meditaciones Tercera y Sexta, no hace referencia a la versión francesa ni repara en la diferencia de la inscripción de los términos (Gewirth, 2007). Nelson (1997), aun cuando invierte los elementos contradictorios del criterio, toma partido por la habitual oposición. Humber (2007) acude al artículo XLV de los *Principia* (211) y a la Réplica a Gassendi. No obstante las citas, el autor agrega unos paréntesis en los que introduce y suscribe la habitual interpretación.

En un tercer grupo podemos ubicar Patterson (2008), quien dedica un apartado de su texto al examen de los términos contradictorios del criterio. En este, ofrece como evidencia textual de la contradicción lo resaltado en el sexto postulado de las "Segundas respuestas" (AT VII 164) y la respuesta

a Gassendi (AT VII 362). En este mismo grupo se hace posible ubicar a Smith (2005), quien, en su disertación doctoral, especialmente en el segundo capítulo, suscribe la interpretación habitual, pero ofrece, como evidencia textual, lo resaltado en el sexto postulado de las "Segundas respuestas", aun cuando solo se incorpora como una nota al pie. Conviene indicar, también, que la autora, en otros lugares, suscribe la interpretación habitual a partir de otros textos. Así, por ejemplo, recurre al artículo LXVIII de la primera parte de los *Principia* para indicar la conexión entre *claridad* y *oscuridad*. Este artículo, sin embargo, deja por fuera la relación entre *distinción* y *confusión*. No obstante lo presentado, vuelve a establecer la misma relación en la conversación con Burman. Puede decirse, finalmente, que Smith estaría ubicada en el segundo o en tercero de los grupos, dependiendo de la parte del texto que se considere.

Esta enumeración no pretende ser exhaustiva, tan solo se postula como el ejercicio de tomar una pequeña muestra de autores y ubicarlos frente a las opciones resultantes del examen de los textos. Conviene indicar, además, que el examen de los textos propuestos lleva, si no a poner en duda y a cuestionar la interpretación de la contradicción de los elementos del criterio de certeza, por lo menos sí a ser mucho más cuidadosos con el examen de la evidencia textual que se suministra para oponer lo claro a lo oscuro y lo distinto a lo confuso.

De la claridad al criterio

La segunda parte de este primer movimiento precisa que el criterio de certeza, referido al elemento de la claridad, en la versión francesa aparece antes de su mención explícita en la versión latina. En efecto, al considerar las propiedades del triángulo (y por extensión, de cualquier figura geométrica), Descartes indica que las reconoce "[...] con mucha claridad y con mucha evidencia [...]" (AT IX 51).¹⁴ Al examinar la cita, se constata que a las propiedades del triángulo, en un triple esfuerzo, se les puede

13 « (...) obscurity and indecision (...) » (Gewirth, 2007, p. 187).

14 "[...] Je reconnois très clairement et très évidemment [...]" (AT IX 51).

aplicar el criterio de certeza, pues se reconocen con evidencia, es decir, con claridad y distinción.

Se trata de un triple esfuerzo en la medida en que se utiliza, dos veces, el indefinido *mucha* (*très*); las propiedades del triángulo no solo son claras y evidentes, sino que se perciben con *mucha* claridad y con *mucha* evidencia. En segundo lugar, porque al inscribir la evidencia se incluye la claridad; por tanto, la frase hubiese podido restringirse a señalar que las propiedades del triángulo se perciben con evidencia, lo que implica la cuestión de la claridad. El último de los esfuerzos puede constatarse al verificar el paso de la claridad a la evidencia; para que una proposición sea evidente requiere que se verifique la claridad y la distinción, pero, en el caso examinado, las propiedades del triángulo, se pasa directamente de la claridad a la evidencia, saltando el requisito de la distinción. Ante lo resaltado, la pregunta que surge es por qué Descartes presenta, o avala que se presenten, las propiedades de los triángulos mediante esas “licencias filosóficas” que contrarían abiertamente los presupuestos filosóficos indicados en el *Discurso* y, especialmente, en los *Principia*.

Antes de intentar dar alguna indicación de respuesta a este difícil interrogante, y con el objeto de tener un panorama mucho más completo, conviene echar un vistazo a la versión latina. En el texto escrito por Descartes, al considerar las propiedades del triángulo, el filósofo del Poitou se limita a decir que las “[...] conozco ahora claramente [...]” (AT VII 64, 21).¹⁵ Como se ve, los cambios resultan drásticos, por decir lo menos. Aquí ya no aparece ni el indefinido ni el sustantivo *evidencia* y, finalmente, el sustantivo se torna adverbio, pero acompañado de una mención temporal: el adverbio demostrativo *ahora*. En síntesis, la versión latina dice que las propiedades del triángulo resultan claras en el momento en que son consultadas por el entendimiento, aunque otras facultades, como la imaginación, quieran o pretendan introducir otras cuestiones. No obstante esta formulación sintética, se hace necesario indicar que la versión latina, al igual que la francesa, presenta unos refuerzos. En

¹⁵ “[...] clare nunc agnosco [...]” (AT VII 64, 21).

efecto, al introducir el elemento de la claridad, la enunciación del ahora, del momento, del instante en el que se piensa, queda subsumido en la inscripción, pero Descartes no duda en introducir el adverbio demostrativo para hacer más enfático el momento en el que se perciben claramente las propiedades del triángulo.

Con todo, para el análisis de este fragmento latino resulta conveniente no perder de vista lo resaltado sobre la regla general en la cuarta parte del *Discurso* (AT VI 33). Al final de la regla se nos dijo que “[...] sin embargo, hay solamente cierta dificultad en identificar correctamente cuáles son aquellas que concebimos distintamente” (AT VI 33, 22-24),¹⁶ así como lo resaltado en el artículo XLVI de los *Principia*. En el *Discurso*, de los dos elementos del criterio, el de la distinción es el más difícil de establecer. En los *Principia* se indicó que la claridad puede o no ir acompañada de la distinción. De acuerdo a lo apuntado, y en un ámbito exclusivamente literal, solo puede decirse, hasta el momento, que las propiedades del triángulo resultan claras, aun cuando, quizá, más adelante se pueda determinar que, también, son distintas.

No obstante lo señalado, la pregunta sigue ahí: ¿por qué la versión latina suprime la referencia a la totalidad del criterio? O, en sentido contrario (pues la versión francesa es posterior) ¿por qué la versión francesa, no escrita pero avalada por Descartes, adiciona la totalidad del criterio en este pasaje al inscribir la evidencia? Pero, además, quizá sea también válido, en la misma línea, preguntar: ¿por qué Descartes avala el hiato de la claridad a la evidencia en la escritura del duque de Lyones? Las preguntas, aunque urgentes, pueden aplazarse un momento, hasta que podamos considerar de modo más completo la forma en que se presenta el criterio en la *Meditación*, pues hasta ahora solo se ha asistido a un movimiento; todavía quedan otros dos.

¹⁶ “[...] mais qu’il y a seulement quelque difficulté a bien remarquer quelles sont celles que nous concevons distinctement” (AT VI 33, 22-24).

La mención expresa del criterio en la versión francesa

El segundo movimiento tiene que ver con la inscripción expresa del criterio de certeza en el recorrido de la meditación. Como se dijo, la versión que primero lo registra es la francesa: "[...] todas las cosas que conozco clara y distintamente son verdaderas [...]" (AT IX 51-52).¹⁷ Lo indicado parece una reinscripción de la mencionada regla general de la cuarta parte del *Discurso*. Solo que en el *Discurso* la redacción es más radical, pues a *clara y distintamente* se le antepone el término *fort* (AT VI 33, 21). No obstante, en la "Quinta meditación" se puede constatar que la mención de la regla obedece a la respuesta tajante a cualquier tipo de objeción que pudiera plantearse sobre la posibilidad de que la idea del triángulo haya sido introducida en el intelecto por lo sensible. Conceder un milímetro a tal objeción sería echar por tierra todo el edificio cartesiano. Por ello, en la versión preparada por el duque de Lyones, se responde con el criterio de certeza. Así, lo que se hace es relacionar explícitamente la regla general con lo dicho, de forma implícita, sobre las propiedades del triángulo.

Al contrastar este párrafo con el presentado en la versión escrita por Descartes, puede verse una diferencia ostensible: en el texto latino no se menciona la totalidad del criterio de certeza, solo se habla del primero de sus elementos. "[...] todo lo que conozco claramente es verdadero [...]" (AT VII 65, 6).¹⁸ Al igual que en la segunda parte del primer movimiento, la versión latina no menciona los dos elementos del criterio de certeza, se queda en el ámbito de la claridad. Este descubrimiento, sin embargo, no puede implicar que Descartes ha modificado, en las *Meditaciones*, la regla general ofrecida en la cuarta parte del *Discurso*. Por el contrario, la enunciación de este aspecto solo corresponde, al igual que en la versión francesa, a una relación directa con lo consignado en el recorrido de la reflexión. En efecto, Descartes indicó, en el texto latino, que las propiedades del triángulo le resultan claras y, como respuesta a la objeción que cifra el

17 "[...] toutes les choses que je connois clairement et distinctement sont vraies [...]" (AT IX 51-52).

18 "[...] omnia quae clare cognosco esse vera [...]" (AT VI 65, 6)

conocimiento en los sentidos, esgrime el mismo argumento, aunque de modo mucho más radical: lo que se conoce claramente es verdadero.

La mención expresa del criterio en las versiones francesa y latina

El tercer movimiento se refiere a la mención explícita del criterio de certeza en el mismo apartado en las dos versiones. En la versión francesa se presenta de la siguiente manera:

Pero si del solo hecho de que pueda sacar de mi pensamiento la idea de una cosa, se sigue que todo lo que reconozco *clara y distintamente* que le pertenece a esa cosa le pertenece en efecto, ¿no puedo, acaso, sacar de ahí un argumento y una prueba de la existencia de Dios? (AT IX 52).¹⁹ [Énfasis fuera del original].

En la versión francesa, este apartado constituye la cuarta ocasión en la que se inscribe expresamente el criterio. Y, si se tiene en cuenta lo destacado en el primer movimiento, sería la sexta vez que se menciona. Las otras tres inscripciones explícitas se llevan a cabo en el párrafo anterior al citado y las implícitas, un poco más adelante. En lo descrito podemos constatar que la versión francesa llega al criterio de forma implícita, pero, posteriormente, se queda en él, a tal punto que pareciera embriagarse en la presentación de los elementos.

En la versión latina, el texto se incorpora de la siguiente forma:

Ahora bien, si del hecho de que yo pueda sacar de mi pensamiento la idea de alguna cosa, se sigue que todo lo que percibo *clara y distintamente* que le pertenece a esa cosa le pertenece en verdad, ¿no se puede extraer de ahí un argumento para probar la existencia de Dios? (AT VII 65, 16-20).²⁰ [Énfasis fuera del original].

19 "Or maintenant, si de cela seul que je puis tirer de ma pensée l'idée de quelque chose, il s'ensuit que tout ce que je reconnois clairement et distinctement appartenir à cette chose, lui appartient en effet, ne puis-je pas tirer de cecy un argument et une preuve démonstrative de l'existence de Dieu? [...]" (AT IX, 52).

20 "Jam vero si ex eo solo, quod alicujus rei ideam possim ex cogitatione meâ depromere, sequitur ea omnia, quae ad illam rem pertinere clare & distincte percipio, revera ad illam pertinere, nunquid inde haberi etiam potest argumentum, quo Dei existentia probetur? [...]" (AT VI 65, 16-20).

Como se ha dicho, es la primera vez que se indica explícitamente el criterio en el recorrido del texto latino. Pero, si tenemos en cuenta la primera parte del primer movimiento, la cita constituiría la segunda vez en la que se refiere el criterio. Ante la coincidencia de las dos versiones y una vez completado, de mejor modo, el panorama, conviene volver a preguntar ¿cuál es la razón para que Descartes y el Duque de Lyones inscriban, en el mismo párrafo, los dos elementos y por qué esta coincidencia no se observa en el recorrido de la *Meditación*, según se ha podido comprobar en los dos movimientos anteriores?

No obstante la dificultad de la pregunta propondremos dos respuestas. La primera puede abordarse desde las razones por las que Descartes buscó al duque de Lyones para que llevara a cabo la traducción de las *Meditaciones*. Según Gálvez (2012), Descartes pudo contactar a su amigo Étienne de Courcelles para que efectuara la traducción, pero, en una actitud oportunista, decidió buscar al duque de Lyones, noble muy estimado por la Corona. Esta indicación, sin embargo, no se encuentra en las biografías preparadas por Rodis-Lewis (1996) y Clarke (2006). Con todo, Rodis-Lewis (1996) apunta que Descartes visitó, en el verano de 1644, al duque de Lyones para agradecerle por la traducción. Un párrafo más abajo dice que, en el mismo viaje, Chanut hizo que Descartes visitara al canciller Séguier con el objeto de que le brindara recursos económicos que le permitieran financiar sus experimentos. Clarke (2006), en nota al pie de página, señala que Descartes bien pudo encomendar la traducción completa de las *Meditaciones* a Clerselier, pero que, por deferencia social con el estatus del duque, se vio obligado a aceptar la traducción que hoy se conoce como de las seis meditaciones. Lo resaltado en estos apuntes biográficos permite suponer que Descartes se sintió incapaz de objetar la traducción realizada por el duque y acabó por aprobarla, muy a pesar de su propia doctrina.

La lectura del criterio realizada por Adorno (1974) puede ofrecer otro tipo respuesta a los interrogantes planteados. Para este autor, el criterio de

certeza lleva consigo el lastre de la caída en el mundo que reivindica como secularización:

Toda historia filosófica de la claridad debería reflexionar sobre el hecho de que, de acuerdo con su origen, ésta era atributo de la Deidad intuida y de su modo de aparecerse, el aura luminosa de la mística cristiana y judía; mas con la incesante secularización se convierte en algo metodológico, en el modo de conocimiento exaltado a absoluto [...] (Adorno, 1974, p. 128).

Con respecto a la cita, es importante aclarar lo siguiente: se trata de una nota al pie y refiere todo el criterio de certeza. Puntualizado lo anterior, la lectura de Adorno puede dirigirse al modo en el que Descartes y el duque de Lyones abordan el criterio de certeza. Adorno indica que, en el origen, el criterio era patrimonio exclusivo de la divinidad, pero que, posteriormente, y gracias a la secularización, el criterio devino una metodología. Al parecer, el Descartes que escribe en latín, al redactar la “Quinta meditación”, es sumamente cuidadoso con el uso del criterio, a tal punto de que solo lo refiere a Dios, específicamente a la prueba de su existencia (AT VII 65, 16-20). Pero el Descartes que escribe en francés (AT VI 18, 21 y AT VI 33, 21-22) y el que aprueba las traducciones del latín al francés (AT IX 51-52) olvida o pretende olvidar el sacro origen del criterio de certeza y no duda en adscribirlo o en validarlo para la geometría (AT IX 51-52) o para la evidencia del *cogito* (AT VI 33, 12-24) y también, por su puesto y por qué no, para la propia divinidad (AT IX 52).

Referencias

- Adorno, T. (1974). Skoteinos, o cómo habría de leerse. En *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Tauros.
- Ariew, R. y Watkins, E. (eds.). (2000). Descartes, *Discourse on Method I, II and V*. En *Readings in Modern philosophy. Descartes, Spinoza, Leibniz and associated texts*. Indianapolis: Hackett.
- Benoist, A. (2008). A brief history of the idea of progress. *The Occidental Quarterly*, 8(1).
- Beysade, J. y Kambouchner, D. (2009). *Notes. Discours II*. EN *René Descartes. Œuvres complètes III*. Paris: Tell Gallimard.
- CLARKE, D. (2006). The quarrel and final rift with Regius. En *Descartes. A Biography*. Nueva York: Cambridge.
- Cottingham, J. (1995a). El método cartesiano. En *Descartes*. México, D. F.: UNAM.
- Cottingham, J. (1995b). Del yo a Dios y al conocimiento del mundo. En *Descartes*. México, D. F.: UNAM.
- De Marzio, D. M. (2010). Dealing with diversity: On the uses of common sense in Descartes and Montaigne. *Studies in Philosophy & Education*, 29(3), 301-313. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9179-6>.
- Descartes, R. (1996). *Œuvres de Descartes. v. III*. Editado por Charles Adam et Paul Tannery. Paris: Vrin.
- Descartes, R. (1996). *Œuvres de Descartes. v. VI*. Editado por Charles Adam et Paul Tannery. Paris: Vrin.
- Descartes, R. (1996). *Œuvres de Descartes. v. VII*. Editado por Charles Adam et Paul Tannery. Paris: Vrin.
- Descartes, R. (1996). *Œuvres de Descartes. v. VIII*. Editado por Charles Adam et Paul Tannery. Paris: Vrin.
- Descartes, R. (1996). *Œuvres de Descartes. v. X*. Editado por Charles Adam et Paul Tannery. Paris: Vrin.
- Descartes, R. (1996). *Œuvres de Descartes. v. IX*. Editado por Charles Adam et Paul Tannery. Paris: Vrin.
- Gálvez, J. (2012). Introducción. En *Meditaciones metafísicas*. Ecuador: JG.
- Gewirth, A. (2007). Clearness and Distinctness in Descartes. En G. Moyal (ed.), *René Descartes. Critical Assessments. Vol. I*. Nueva York: Routledge.
- Gueroult, M. (2005a). El cogito (*I*). Conocimiento de mi existencia, conocimiento de mi naturaleza. En *Descartes según el orden de las razones. Vol I*. Caracas: Monte Ávila.
- Gueroult, M. (2005b). Metafísica cartesiana y orden de las razones. En *Descartes según el orden de las razones. Vol I*. Caracas: Monte Ávila.
- Hegel, G, W, F. (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Humber, J. (2007). Recognising clear and distinct perceptions. En G. Moyal (ed.) *René Descartes. Critical Assessments. Vol. I*. Nueva York: Routledge.
- Kenny, A. (2009). Reason and intuition. En *Descartes. A study of his philosophy*. South Bend: St. Augustine's Press.
- Koistinen, O. (2010). The Fifth Meditation: Externality and true and immutable natures. En D. Cunniff (ed.), *The Cambridge companion to Descartes' Meditations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, M. (2011). "Progress". The Stanford Encyclopedia of Philosophy. E. N. Zalta (ed.), Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/progress/>.
- Luna Alcoba, M. (1999). *Intuición y tiempo según Descartes*. <https://doi.org/10.5565/31921>.
- Macbeth, D. (2017). Descartes on the creation of the eternal truths. *Acta Baltica Historiae et Philosophiae Scientiarum*, 5(1), 5-27. <https://doi.org/10.11590/abhps.2017.1.01>.
- Margot, J.-P. (2003a). El método. En *Estudios cartesianos*. México: UNAM.
- Margot, J.-P. (2003b). La creación de las verdades eternas y la fábula del mundo. En *Estudios cartesianos*. México: UNAM.
- Markie, P. (2007). Clear and distinct perception and metaphysical certainty. En G. Moyal (ed.), *René Descartes. Critical Assessments. v. I*. Nueva York: Routledge.
- Nelson, A. (1997). Descartes's Ontology of Thought. *Topoi*, 16, 163-178.
- Pardo, A. (1998). El concepto de verdad en Descartes. En A. Pérez (comp.). *El problema de la verdad. Estudios sobre Platón, Aristóteles, Descartes, Nagarjuna, Kant, Nietzsche y Sartre*. Buenos Aires: Biblos.
- Patterson, S. (2008). Clear and Distinct Perception. En J. Broughton & J. Carrero, (eds.). *A companion to Descartes*. Carlton: Blackwell.
- Quintás, G. (1981). [Notas a la] segunda parte [del Discurso]. En *Descartes, Discurso del método. Dióptrica, meteoros y geometría*. Madrid: Alfaguara.
- Quintás, G. (1995). Notas a la "Parte Primera" [de los Principia]. En *Descartes, Los Principios de la filosofía*. Madrid: Alianza.

- Renault, L. (2008). Notes Seconde partie. En R. Descartes, *Discours de la méthode. Meditations métaphysiques*. Paris: Flammarion.
- Rodis-Lewis, G. (1996). En los Países Bajos (1642-1649). En *Descartes. Biografía*. Barcelona: Península.
- Rodis-Lewis, G. (1971). Razón y método. En *Descartes y el racionalismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Schmaltz, T. (2010). The Fifth Meditation: Descartes' doctrine of true and immutable natures. *Vol. 1*. En D. Cunniff (ed.) *The Cambridge companion to Descartes' Meditations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schouls, P. (2007). Descartes and the idea of progress. En G. Moyal (ed.) *René Descartes. Critical Assessments. v. I*. Nueva York: Routledge.
- Smith, S. (2005). *Clear and Distinct Perception in Descartes' Philosophy* (tesis de doctorado). University of California, Berkeley, Estados Unidos.
- Williams, B. (1996). El conocimiento es posible. En *Descartes. El proyecto de la investigación pura*. Madrid: Cátedra.
- Wilson, M. (1990). Duda general. En *Descartes*. México: UNAM.

La herencia republicana en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum

**The Republican
Inheritance in Martha
Nussbaum's Theory of
Political Emotions**

**A herança
republicana na teoria
das emoções políticas
de Martha Nussbaum**

Iván Alfonso Pinedo Cantillo* <https://orcid.org/0000-0001-9319-7110>



Para citar este artículo

Pinedo Cantillo, I.A. (2020). La herencia republicana en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9909>

* Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor asociado de Filosofía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia y docente adscrito al Grupo de Investigación Estudios sobre el Desarrollo Socio-Moral del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: iapinedoc@unal.edu.co.

Artículo recibido
30 • 04 • 2019

Artículo aprobado
03 • 04 • 2020

Resumen

La relación entre emociones y deliberación pública constituye uno de los ejes investigativos más originales dentro del proyecto filosófico de Martha Nussbaum. Se trata de un conjunto de reflexiones que intentan desentrañar la naturaleza y estructura cognitiva de ciertas emociones morales, como la compasión, que desempeñan un papel relevante en la consolidación de sociedades democráticas, justas, abiertas y participativas. Si bien Nussbaum se declara heredera de ciertos rasgos característicos del liberalismo de Rawls, en este artículo de reflexión se indaga sobre los vínculos que su teoría de las emociones políticas guarda con la tradición de la filosofía política republicana de las últimas décadas, particularmente en lo que concierne con el ideario de una educación para la ciudadanía democrática, el fomento de virtudes cívicas y la preocupación de los ciudadanos por la suerte de los demás. Se trata, por tanto, de un aspecto poco estudiado dentro de la comprensión general del pensamiento y obra de la filósofa estadounidense, de tal forma que esta aproximación contribuye a esclarecer la trayectoria intelectual de una de las figuras más destacadas dentro del panorama ético-político contemporáneo.

Palabras clave

emociones políticas; justicia social; republicanismo; Nussbaum

Abstract

The relationship between emotions and public deliberation constitutes one of the most original research axes of Martha Nussbaum's philosophical project. This set of reflections aims at unraveling the nature and cognitive structure of certain moral emotions, such as compassion, which play an important role in the consolidation of democratic, fair, open, and participatory societies. Even though Nussbaum declares herself a heiress of certain features of Rawls' liberalism, this reflection paper explores the links between her theory of political emotions and the tradition of republican political philosophy of recent decades, particularly regarding the ideology of an education for democratic citizenship, the promotion of civic virtues and the citizens' concern about the others' fate. Therefore, it is an aspect little studied in the general understanding of the thought and work of the American philosopher. Consequently, this approach helps to clarify the intellectual trajectory of one of the most prominent figures in the contemporary ethical and political landscape.

Keywords

political emotions; justice; republicanism; Nussbaum

Resumo

A relação entre emoções e deliberação pública constitui um dos eixos de pesquisa mais originais do projeto filosófico de Martha Nussbaum. É um conjunto de reflexões que tentam revelar a natureza e a estrutura cognitiva de certas emoções morais, como a compaixão, que desempenham um papel relevante na consolidação de sociedades democráticas, justas, abertas e participativas. Embora Nussbaum se declare herdeira de certas características do liberalismo de Rawls, este artigo de reflexão investiga os vínculos que sua teoria das emoções políticas tem com a tradição da filosofia política republicana das últimas décadas, particularmente naquilo que diz respeito à ideologia de uma educação para a cidadania democrática, à promoção das virtudes cívicas e à preocupação dos cidadãos pelo destino de outros. É, portanto, um aspecto pouco estudado no entendimento geral do pensamento e da obra da filósofa americana, de tal forma que essa abordagem contribui para esclarecer a trajetória intelectual de uma das figuras mais destacadas do panorama ético-político contemporâneo.

Palavras chave

Emoções políticas; justiça social; republicanismo; Nussbaum

¿Qué contribución positiva hacen las emociones como tales a la deliberación ética, tanto personal como pública? ¿Por qué un orden social habría de cultivar o recurrir a las emociones, en lugar de limitarse a crear sistemas de reglas y un conjunto de instituciones que las respalden?

NUSSBAUM

Introducción

El epígrafe que precede este artículo nos pone en relación con una temática que desde hace varios años constituye un núcleo de indagaciones filosóficas relevantes que interesan a Martha Nussbaum, una de las intelectuales más influyentes de las últimas décadas: la centralidad de las emociones en la vida moral y las consecuencias prácticas que se derivan de esta reflexión tanto para la toma de decisiones en la esfera individual como para la deliberación pública.

El proyecto filosófico de Nussbaum en torno a la naturaleza, la estructura y los rasgos definitorios de las emociones se encuentra en estrecha relación con su preocupación por reflexionar acerca de una teoría política que tienda hacia la equidad y la justicia social. En algunas de sus obras más emblemáticas, como son *El cultivo de la humanidad* (2001), *El ocultamiento de lo humano* (2006), *Paisajes del pensamiento* (2008), *Crear capacidades* (2012), *Emociones políticas* (2014), y más recientemente en *Anger and Forgiveness* (2016), Nussbaum deja planteado un asunto importante para las actuales sociedades democráticas: el valor ético de las emociones y su papel en la vida política de las naciones. Más precisamente, Nussbaum considera que ciertas emociones morales están llamadas a apoyar los principios y los proyectos políticos de una sociedad decente,¹ idea que la autora desarrolla a partir de una lectura del liberalismo político propuesto por Rawls en su noción de una sociedad bien ordenada y estable que busca la justicia y promueve la ciudadanía democrática (Rawls, 1979).

¹ El término *decente* hace alusión a una sociedad que respeta un mínimo de justicia. Es decir, una sociedad puede ser decente cuando cumple con unos mínimos estándares de justicia, aunque eso no la hace completamente justa.

Ubicada en las orillas del liberalismo, Nussbaum considera que esta perspectiva se puede enriquecer al incluir las emociones como factores que contribuyen significativamente a la necesidad que señala Rawls de otorgar estabilidad a las instituciones básicas de la sociedad. Así, pues, motivada por esta inquietud, desde finales de los años noventa la filósofa estadounidense ha propuesto la idea de que existe un estrecho vínculo entre emociones, justicia social y vida moral. Este aspecto se debe aclarar mediante la elaboración de lo que sería una “psicología política razonable”: una explicación de las emociones y de otras disposiciones psicológicas que actúan como apoyos o impedimentos para el desarrollo de ciertas comprensiones de justicia y de ciudadanía democrática que son importantes en las actuales sociedades participativas, abiertas y plurales (Nussbaum, 2014). Parte de esta tarea consiste precisamente en comprender bien las emociones que sirven de sostén a relaciones solidarias, recíprocas y de interés por los demás, como la compasión y el amor que tienen una significativa fuerza motivadora, así como aquellas emociones que subvierten las conquistas de la justicia, como las diversas formas de asco, vergüenza y odio hacia personas y grupos, que terminan operando como un combustible que aviva la exclusión de miles de seres humanos, y por ende obstaculizan sus posibilidades de florecimiento.

En su teoría de las emociones políticas (Nussbaum, 2008, 2012, 2014), la filósofa reflexiona sobre la compasión como un modelo de emoción que puede servir de fundamento a nociones de justicia y dignidad humana como la que ella, junto con el economista Amartya Sen, defienden el denominado *enfoque de las capacidades*. En esta visión, la compasión se entiende como la emoción democrática por excelencia que dota a la moralidad pública de diversos elementos esenciales para poder vivir con y para los otros. Siendo esto así, podemos afirmar que la reflexión sobre las emociones en la deliberación pública corresponde al último eslabón de sus preocupaciones por la justicia y la vulnerabilidad que nos constituye. Es una forma de llevarnos a entender que los seres humanos somos agentes

dotados de dignidad, pero a la vez profundamente necesitados de los cuidados de los otros, por consiguiente, debemos contar con una psicología de las emociones políticas que sirva de respuesta adecuada y motivación frente a las necesidades apremiantes de los demás; una motivación que exige ser reconocida en la elaboración de la concepción política y en la educación de los ciudadanos. En este contexto, nos dice la autora, dos de las preguntas que se nos plantean frente a las emociones que son relevantes para el ámbito de la política son las de

[...] cómo hacer que funcionen como apoyo real para unas políticas basadas en el concepto de la igualdad humana sin despojarlas de su fuerza motivadora, y cómo educar tales emociones sin socavar valores inestimables como los de la libertad y el debate. (Nussbaum, 2012, p. 213)

Como se puede entrever, la filósofa llega al tratamiento de las emociones y su relación con el razonamiento ético como un medio para cultivar la ciudadanía democrática que se necesita en las actuales sociedades liberales. Esta es una perspectiva que permanece en el trasfondo de su propuesta y es el punto de llegada de su aproximación teórica acerca de las emociones. Estas ideas permiten abordar, por tanto, ciertos aspectos de su proyecto filosófico que no han sido suficientemente tratados en el contexto general del análisis de su obra y pensamiento; hablamos específicamente de la pregunta sobre si su propuesta de emociones políticas se circunscribe completamente a la tradición del liberalismo político de Rawls o ha incorporado ciertas nociones características del republicanismo contemporáneo.

Aunque la filósofa estadounidense en sus obras, y también en algunas conferencias académicas, ha dejado en claro que su propuesta se circunscribe a la tradición liberal, su idea recurrente según la cual la preocupación por los demás es relevante tanto en la ética personal como en la deliberación política ha sido vista por algunos teóricos como un aspecto que tiene vasos comunicantes con el comunitarismo y con ciertas comprensiones de ciudadanía provenientes del republicanismo de las últimas décadas. La filósofa, en lugar de situarse en una orilla completamente

antagónica a estas posturas críticas del liberalismo, establece ciertos vínculos al proponer una fundamentación y realización de los ideales democráticos mediante la inclusión de virtudes y emociones políticas que generan lazos de solidaridad, cooperación y reciprocidad entre los ciudadanos. Es un elemento que debemos considerar puesto que su visión sobre la naturaleza y educación de las emociones, como la compasión, se encuentra permeada por esta discusión característica de la filosofía política de la segunda mitad del siglo xx.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo se establecen algunas consideraciones relevantes sobre la influencia del ideario republicano en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum y en sus posturas sobre la necesidad de una educación para la ciudadanía democrática en el siglo xxi. El objetivo fundamental es identificar estas herencias en el pensamiento de Nussbaum y mostrar cómo la filósofa no solo entabla un diálogo con Rawls, sino con una tradición de pensamiento más amplia que forma parte de lo que el filósofo político Roberto Gargarella (1999) denominó “las teorías de la justicia después de Rawls”. Para tal efecto, primero se contextualizará la teoría de las emociones políticas de Nussbaum y luego se establecerán las conexiones de esta propuesta con el ideario político-educativo que caracteriza al republicanismo.

Las emociones políticas

Nussbaum considera que para llevar a buen puerto la tarea de comprender el papel de las emociones en la deliberación pública debemos aprender todo lo posible acerca de los estudios científicos y experimentales sobre la emoción, ya que estos nos proporcionan puntos de observación y perspectivas razonables acerca de la estructura de estos fenómenos complejos de la experiencia humana. Si bien la autora se centra en el desarrollo de una explicación filosófica adecuada de las emociones, recurre a los mejores trabajos de sistematización y explicación de la experiencia emocional efectuados en diferentes disciplinas cuyas investigaciones se relacionan con sus planteamientos. *Paisajes del pensamiento*

(2008) es la obra en que la autora aborda con mayor precisión esta dimensión de su proyecto filosófico; se trata de una teorización sobre las emociones y sus diversos elementos constitutivos a partir de una recuperación de nociones estoicas, así como también de diversos trabajos experimentales en psicología, psicoanálisis, antropología cultural, biología y neurociencias (Pinedo y Yáñez, 2017). Al respecto, dice la autora: “me centro en algunos aspectos de los últimos trabajos experimentales realizados en psicología cognitiva, en los cuales un punto de vista cognitivo-evaluativo ha desplazado recientemente a diversas explicaciones reduccionistas de la emoción” (Nussbaum, 2008, p. 116). Como en otras obras de la autora, la literatura aparece en este texto ocupando un lugar destacado como instrumento apropiado para captar la profundidad de estas experiencias humanas, y como elemento didáctico que ofrece algunas orientaciones para lo que sería un programa de educación y refinamiento de las emociones políticas.

Para cimentar su proyecto, Nussbaum considera que el liberalismo propuesto por Rawls, en donde se busca responder a la pregunta sobre cómo es posible que exista durante un tiempo prolongado una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, presenta en su desarrollo algunas falencias importantes al formular una teoría de la justicia que no tiene en cuenta la vulnerabilidad humana y el repertorio emocional que nos conforma. Estos aspectos son decisivos en el cultivo de virtudes morales, cívicas y políticas que permiten asegurar a los ciudadanos los principios de justicia previamente establecidos mediante un contrato social.

En *Liberalismo político* (1995), Rawls establece la concepción política de la persona que sustenta su visión de la justicia afirmando que los seres humanos son libres e iguales, y se caracterizan por tener dos poderes de la personalidad moral: la capacidad de tener un sentido de la justicia y la capacidad de tener una concepción del bien. Sin embargo, esta concepción bastante racionalista de los seres humanos no tiene en cuenta las emociones como fenómenos que pueden afectar considerablemente la agencia

humana y, por consiguiente, se expresan e influyen en la vida social y en la vida política. En esta misma línea de pensamiento, el filósofo descuida que las instituciones justas, para ser estables, requieren del soporte de la psicología de los ciudadanos.

Si bien Rawls no cierra la puerta a considerar algunos aspectos de psicología moral que pueden ser importantes dentro de la concepción política, evita comprometerse con temas complejos, como las emociones, que pueden afectar su punto de partida del consenso superpuesto. A lo sumo otorga a ciertos sentimientos morales, como la indignación y el resentimiento, un papel importante en relación con el sentido de justicia. Refiriéndose a los bienes primarios como necesidades de los ciudadanos, Rawls dice: “Los sentimientos fuertes y las aspiraciones muy profundas hacia ciertas metas no pueden, como tales, motivar que la gente reclame la asignación de recursos sociales, ni para exigir a las instituciones públicas que asignen recursos para lograr esos fines” (1995, p. 185).

En este contexto, diversos planteamientos éticos y políticos, como las posturas comunitaristas de finales del siglo xx, no tardaron en señalar las dificultades que entraña el liberalismo de Rawls. No obstante, conviene aclarar en este punto que comunitaristas y otros críticos del liberalismo operan sobre el suelo común de las sociedades occidentales que comparten diversas formas de organizar la convivencia social, política y cultural. Por tal motivo, algunos teóricos consideran que la preocupación de estos autores fundamentalmente se dirige a generar discusiones que permitan al orden liberal corregirse a sí mismo y hacerse compatible con una profundización de la democracia (Salvat, 2011). Nussbaum sería un buen ejemplo de esta corriente de autores que, estando en las orillas del liberalismo, se nutre de diversas tradiciones de pensamiento para brindar alternativas de solución a ciertas falencias detectadas en la propuesta de Rawls; pero avancemos paso a paso en la comprensión del ideario que orienta a la filósofa de Chicago.

Autores como Michael Sandel (2000) ya habían señalado las inconsistencias que tiene la visión

liberal de la justicia que propende por un individuo aislado, sin vínculos emocionales o afectos, y sin adhesiones a “banderas” culturales. De acuerdo con el catedrático estadounidense, el problema de fondo en la concepción del sujeto moral propuesto por Rawls en su *Teoría de la justicia* (1979) radica en cómo se concibe la construcción de la identidad personal. El yo “desvinculado” que plantea Rawls, libre de las contingencias y accidentes del mundo, ajeno a virtudes tales como la benevolencia y el amor, resulta problemático para la misma idea de justicia. No podemos ser sujetos completamente descarnados, individualizados anticipadamente y dados con anterioridad a nuestros fines. Rawls descuida que los sujetos conciben su identidad como definida en cierta medida por la comunidad de la cual forman parte. La comunidad describe no solo lo que sus miembros tienen como conciudadanos, sino también lo que son. Es decir, la justicia necesita de una dimensión intersubjetiva para que sea completa (Sandel, 2000).

Para Sandel, la benevolencia, la amistad y el amor no son nociones de segundo orden en la búsqueda de la justicia, tal y como pretende Rawls al relegar estas virtudes a un momento posterior del contrato social (posición original) cuando ya se establezcan los principios de la justicia. De esta manera, la deontología que sustenta el liberalismo nos priva de aquellas cualidades de carácter, reflexión y amistad que dependen de proyectos y lazos constitutivos, de afectos ampliados que son importantes para edificar la vida en sociedad. De acuerdo con esto, el filósofo comunitarista afirma que imaginar una persona incapaz de lazos constitutivos de amor y preocupación por el otro no equivale a concebir un agente idealmente libre y racional, sino a imaginar una persona completamente falta de carácter y sin profundidad moral (Sandel, 2000).

Según estas posturas críticas, en síntesis, la comprensión liberal descuida que para que la justicia opere adecuadamente es necesario cultivar las virtudes cívicas y los lazos de solidaridad dentro de una sociedad, aspectos que están atravesados por la constitución emocional de los ciudadanos (Máiz, 2010; Marcus, 2002). El yo individualista propuesto por Rawls se contrapone al yo que se construye en relación con otros seres humanos en un medio

intersubjetivo de interacción que genera identidad y compromisos con los demás: la comunidad. En este espacio se fortalecen formas de mutualidad vinculante en donde hay reconocimiento y afectos que son importantes para sostener los principios de justicia a lo largo del tiempo (Mulhall y Swift, 1992).

En estas fisuras del liberalismo de Rawls, Nussbaum encuentra un lugar para su propuesta, que concede enorme importancia a las emociones en la deliberación pública. Lejos de la idea de las emociones como dimensiones ciegas e irracionales, su teoría cognitivo-evaluativa se establece como sustento de la cultura pública y como un apoyo para que las sociedades democráticas liberales actuales puedan aspirar a un renovado ideal de justicia social. Para tal efecto, manteniendo el trasfondo de la teoría de la justicia como imparcialidad, Nussbaum sostiene que las naciones cimentadas en el liberalismo están comprometidas con el cultivo de ciertas emociones políticas que ayudan a sostener sus más preciados objetivos: “Todo ideal político está sustentado por sus propias emociones características” (Nussbaum, 2014, p. 143).

Inspirada en Aristóteles y en el estoicismo antiguo, Nussbaum concibe una teoría cognitivo-evaluadora de las emociones que las entiende como un tipo especial de juicios; esto es, juicios de valor o evaluaciones que permiten ver el mundo desde el punto de vista de nuestro esquema de objetivos y proyectos: las cosas a las que asignamos valor en el marco de una concepción de lo que para nosotros significa el florecimiento de una vida humana buena (Nussbaum, 2008). Si bien su teoría no aborda todos los tipos de emoción, en *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* expone una amplia interpretación de la dimensión cognitiva y evaluativa de la compasión, considerada positivamente por la reflexión filosófica como una emoción que ofrece un buen fundamento para las acciones adecuadas desde el punto de vista moral.²

Para nuestra autora, la compasión es un sentimiento que va asociado directamente con la justicia,

² Nussbaum, siguiendo la visión estoica de las emociones, comprende estos fenómenos de nuestra existencia como estados mentales (pensamientos, creencias o juicios), lo cual hace que su teoría se clasifique como integralmente cognitiva en contraposición a ciertas tradiciones de pensamiento que concebían las emociones como respuestas fisiológicas automáticas. Tal concepción dio lugar a la vieja dicotomía entre razón y emoción que marcó la historia de la filosofía.

y ocupa un lugar central en sus propósitos educativos y en su ideal de construir una nueva cultura política pública cimentada en un conocimiento adecuado de las disposiciones psicológicas que influyen en la esfera política. Con la compasión se garantiza que los sujetos se apropien del dolor y sufrimiento de los otros, lo que hace que sea una emoción moral fundamental o la emoción social básica (Nussbaum, 1996). Por tanto, es una emoción que requiere un conjunto complejo de conceptos relacionados con los valores morales, una conciencia de las distinciones morales, de lo correcto o incorrecto, justo o injusto, y una capacidad adaptativa para interpretar correctamente el estado mental de alguien que puede influir en nuestro bienestar (Nussbaum, 2008). El objetivo de la filósofa de Chicago es, pues, posibilitar la integración de las emociones en una teoría de la justicia que ayude a dar respuesta a distintos problemas que aquejan a nuestras sociedades actuales y determinar la importancia que estos juicios valorativos tienen en los procesos de deliberación pública.

De acuerdo con la concepción de Nussbaum, las emociones, con su contenido evaluativo, son el sustento de los principios y los valores políticos, ya que su materialización y sostenimiento solo es viable en la medida en que cuentan con un compromiso social, con una motivación de los ciudadanos que les procure estabilidad a lo largo del tiempo (Nussbaum, 2003). La mera y fría devoción del ciudadano a sus deberes políticos, en cuanto deberes, no parece ser, pues, el principal motivo que genera compromisos con los demás; es necesario apelar a nuestra textura emocional para reconocer en el otro su plena humanidad. Las emociones públicas, dice nuestra autora, pueden constituir de verdad elementos fundamentales de una aspiración a la justicia y pueden funcionar realmente, sin eliminar la libertad liberal, e incluso potenciarla:

Mi enfoque necesita recurrir al altruismo y, por consiguiente, está obligado a explicar detalladamente cómo y por qué surgen las motivaciones altruistas, con qué otras motivaciones deben competir y cómo podríamos cultivar los sentimientos

útiles de un modo socialmente propicio [...] Hoy tenemos la urgente necesidad de contar con una buena teoría explicativa de las emociones de los ciudadanos y las ciudadanas en una sociedad digna. Esta tarea exige una reflexión conceptual sobre las emociones, sobre cómo surgen y se despliegan, sobre cuál es su estructura y sobre cómo interactúan entre sí. (Nussbaum, 2012, p. 120)

La filósofa norteamericana aporta, por tanto, una de las reflexiones más elaboradas y sustantivas para la reconsideración filosófica de las emociones en la vida moral y en la racionalidad pública. En la *Terapia del deseo* ya Nussbaum anunciaba esta recuperación de las emociones a partir de una revisión crítica de Aristóteles, los estoicos y los epicúreos, de tal forma que paulatinamente aproxima estas reflexiones antiguas a problemas actuales mediante una concepción normativa que comprende las emociones como partes indispensables de la vida humana buena, la acción virtuosa y la deliberación política.³

En la *Religión del hombre*, texto ampliamente comentado por Nussbaum en *Emociones políticas* para ejemplificar algunos aspectos de su teoría, nos dice la filósofa que el poeta Tagore ya prefiguraba una imagen de evolución hacia el respeto interreligioso, la aceptación del pluralismo y la afirmación

3 Los sentimentalistas escoceses del siglo XVIII ya habían esbozado un vínculo entre emociones y vida pública. En contraste con la idea del hombre malo y egoísta surgida en la modernidad, estos autores del periodo de la Ilustración comprendían al hombre como un ser benevolente y compasivo cuya voluntad y deseo de hacer el bien a otros le permitía disfrutar de la compañía y reciprocidad de sus congéneres. Esta constituye la base para una vida social estable y armoniosa.

Para estos pensadores, la benevolencia es una inclinación natural que tiene que ver con la vida pública y se expresa mediante los sentimientos morales de aprobación de aquellas conductas y caracteres que se consideran correctos y virtuosos, y con la condena de aquellos comportamientos que traslucen vicio y daño para la sociedad. Estos principios filosóficos que defienden un papel decisivo de los sentimientos en la vida moral anteceden a muchas de las discusiones actuales sobre la relación entre moral y emociones, y constituyen las bases para comprender la conexión que hoy en día tiene una filosofía de las emociones con las reflexiones sobre justicia social, derechos humanos y calidad de vida (Pinedo, 2018).

En años más recientes, algunos autores se han sumado a esta perspectiva reclamando la relevancia de las emociones en la racionalidad pública, por ejemplo, se destacan los trabajos de George Marcus en su texto *The Sentimental Citizen. Emotion in Democratic Politics* (2002), y las ideas de Sharon Krause en *Civil Passions. Moral Sentiment and Democratic Deliberation* (2008).

de ciertos principios compartidos que humanizan la realidad en el seno de sociedades que aspiran a la justicia. En la escuela que Tagore fundó en Santinikentan (India) los estudiantes podían cultivar emociones de compasión y simpatía extendidas anulando las viejas prácticas de intocabilidad y asco que eran la expresión visible de la jerarquización de castas que pervivió por largos siglos en esa nación (Nussbaum, 2014).

Gandhi también captó desde muy tempranas épocas ese mundo de asco y segregación propio de la India, por eso siempre se cuidó de hacer gestos emocionales de inclusión, amor y generosidad hacia todos. El cuerpo mismo de Gandhi era una imagen de la justicia que se debía implantar en un mundo marcado por la segregación y la pobreza: su cuerpo fue protagonista de ingeniosas representaciones dramáticas que invitaban a una construcción nacional distinta fundamentada en la promoción del bienestar común. Tagore, Gandhi y Nehru pensaron largo y tendido desde su contexto en cómo podrían contribuir los políticos a construir una cultura pública que pusiera el acento en el altruismo y la atenuación del sufrimiento. Estas eran, por tanto, ideas que prefiguraban una nueva India en donde se cultivaran emociones positivas, cuyo centro era el ser humano y su condición vulnerable (Nussbaum, 2014).

Siguiendo estas reflexiones, Nussbaum considera que su proyecto, que da relevancia a emociones públicas como la compasión y el amor en la consecución de la justicia social, resulta coherente para lo que denomina sociedades democráticas reales, imperfectas, pero que aspiran a la justicia y a la maximización de las capacidades humanas; es decir, en donde a pesar de las limitaciones propias de nuestra naturaleza se desea alcanzar unos principios de justicia, igualdad y dignidad humanas, de manera que todos tengan el derecho a habitar el mundo con libertad, sin exclusión, y sin estar expuestos a sufrimientos o penurias que son políticamente evitables (Nussbaum, 2008).

No basta, entonces, con el procedimiento abstracto del consenso superpuesto planteado por Rawls para hacer posible la justicia como impar-

cialidad, sino que una sociedad atenta a la libertad e igualdad humanas se nutre de la labor de las instituciones y de las actitudes de los ciudadanos. La primacía de la justicia en la estructura básica de la sociedad, tal y como propone Rawls, alcanzaría un sentido más completo al introducir diversos sentimientos fraternales y de benevolencia que le brindarían estabilidad a lo largo del tiempo. Las emociones tienen un lugar determinante en la racionalidad práctica al ser advertidoras de daño moral, vulnerabilidad y dignidad humana menoscabada, de tal forma que al percibir la fragilidad de nuestra condición proveen una serie de motivos para actuar. Incluso los sistemas legales deberían otorgar un rol normativo sustancial a algunas emociones, y a algunas normas de razonabilidad referentes a ellas. Este es un tema ampliamente desarrollado por la autora en *El ocultamiento de lo humano* (Nussbaum, 2006).

La vida pública es, pues, el dominio en que se despliegan nuestras emociones contribuyendo a que el sentido de la justicia se concrete en la estructura básica de la sociedad y en acciones ciudadanas de preocupación por la suerte de los demás (Gil, 2014; Pinedo y Yáñez, 2017). No es algo completamente nuevo; nos dice la filósofa que en la antigua Grecia la vida humana buena era una vida con y hacia los otros, por eso todas las virtudes y emociones tenían una dimensión social. Los hombres atenienses no reservaban la expresión del amor, el sufrimiento y la ira para el ámbito privado del hogar. La esfera pública estaba teñida de la energía emocional e imaginativa que, en cambio, solemos asociar hoy en día más bien con la esfera privada (Nussbaum, 2005).

En esta reflexión sobre las emociones y su importancia para el Estado liberal, Nussbaum no desconoce el problema que, siguiendo la tradición de Kant, representa lo que el filósofo prusiano denominó el *mal radical*: una tendencia universal en la naturaleza humana que orienta a los individuos y comunidades al abuso de otras personas (instrumentalización del ser humano). Es decir, existen pensiones en los seres humanos a tener conductas competitivas, envidiosas y excluyentes que devienen en odio y en deseo de muerte para el

otro. En consecuencia, para combatir esta tendencia recurrente en todas las sociedades humanas Kant postuló que los individuos tienen el deber de integrarse a un grupo o comunidad que refuerce las predisposiciones positivas para que estas se impongan a las negativas. Nussbaum comparte esta realidad y justamente propone el fomento de emociones políticas a través de ceremonias, eventos y creaciones artísticas, como un instrumento para combatir esta tendencia humana a la exclusión y la humillación, asunto que se expresa de diversas formas en cada cultura y grupo humano (Nussbaum, 2014).

Compasión y patriotismo: emociones para edificar la ciudadanía democrática

Para Nussbaum, el caso de la compasión representa el prototipo de emoción política que merece ser cultivada. Por *compasión* se entiende una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra persona o criatura. Supone una sensibilidad hacia los otros seres humanos que padecen un dolor inmerecido y que requieren de otro ser humano para su alivio o salida. Detrás de esta emoción se encuentra la idea de vulnerabilidad como elemento constitutivo de la naturaleza humana. Somos seres frágiles, expuestos a la enfermedad, el sufrimiento y la muerte. Pero también somos frágiles frente a la posibilidad de ser víctimas del mal ocasionado por otros individuos, de ser sometidos a tratos inhumanos, humillantes, violentos y degradantes: tenemos una misma vulnerabilidad y mortalidad, este es el primer factor que nos hace iguales como humanos (Nussbaum, 2008). Por eso la compasión es una emoción que debe cultivarse a nivel individual y público. Requiere de sujetos aptos para empatizar con los demás seres humanos, que comprendan que ese otro puedo ser yo mismo: con capacidad para imaginar la situación del otro y desplazar nuestra mirada hacia la condición humana degradada o en sufrimiento. Siendo esto así, el Estado puede favorecer ceremonias, eventos artísticos, conciertos y demás actividades que generen vínculos de amor cívico. Este amor se fundamenta en sentimientos

de sociabilidad sin los cuales no es posible ser buen ciudadano (Nussbaum, 2001).

La compasión es una emoción que posee un potencial relevante para la reflexión ética porque va asociada a la deliberación humana de cómo vivir bien reconociendo la fragilidad, la reciprocidad y la indulgencia. Es una intuición moral que nos informa acerca del mejor modo de comportarse para contrarrestar mediante la consideración, el respeto y la benevolencia la extrema vulnerabilidad de las personas, de tal forma que puede verse como un mecanismo protector o compensador de esa fragilidad esencial que nos es constitutiva. Al respecto, nos dice nuestra autora:

La vulnerabilidad es, sin duda, una de las cuestiones centrales de mi obra. En ella se vinculan dos grandes temas de mi trabajo: las emociones y la filosofía política. Las emociones que analizo implican el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad ante elementos externos que no controlamos. Siempre que trabajo en filosofía política me pregunto cómo es posible que la sociedad enfrente la vulnerabilidad humana, cómo es posible hacer desaparecer algunas formas de vulnerabilidad, dar más seguridad, haciendo disponibles para las personas las formas buenas de vulnerabilidad a través del amor, la amistad y otras emociones. (Nussbaum, 2011, pp. 88-89)

Así, pues, la compasión es una emoción vinculada con la búsqueda de la justicia social y la acción moral en donde se ponen en juego la conciencia por medio de juicios, decisiones y compromisos que dan cuenta de los principios y fines que orientan a la persona, y que son capaces de humanizar la realidad al traducirse en obras para los demás. Por esta razón, la compasión en el pensamiento de Nussbaum puede tener un rol importante dentro de una teoría ética normativa que tome en consideración las emociones como elementos centrales que ayudan a advertir sobre la presencia de daños morales y sufrimiento que obstaculizan el desarrollo de una vida humana buena (Pinedo, 2018). Este ideario se concretiza, por ejemplo, en el enfoque de las capacidades propuesto por la filósofa. Cada uno de los bienes primarios que forman parte de la lista debería ser respaldado por

nuestro repertorio emocional capaz de identificar cuándo la vida de una persona está por debajo del umbral mínimo que marca la frontera entre una vida conforme a la dignidad que tenemos, o una forma de vida llena de carencias que solo indican sufrimiento y ausencia de florecimiento humano.

Junto a la compasión, como ya se ha mencionado, conviene fomentar también el patriotismo. Pero no la idea de patriotismo negativa y excluyente que invita a definir la nación en contraposición a sus rivales y enemigos exteriores, lo cual solo agita sentimientos bélicos frente a los demás países, sino el patriotismo que puede servir de puntal necesario para proyectos valiosos que impliquen un sacrificio por los otros (Nussbaum, 2014). Es un sentimiento nacional que puede ayudar a crear una sociedad decente en la que la libertad y la justicia estén verdaderamente al alcance de todos. El patriotismo habla de un nosotros y de lo nuestro, lo cual indica la necesidad de una simpatía extendida. Desde el amor a la nación, las personas pueden adherirse a unos principios políticos generales, pero de una forma que además sea eficaz desde el punto de vista motivacional. Según Nussbaum

[...] el amor público que necesitamos incluye ese amor por la nación, que es un amor que concibe dicha nación no sólo como un conjunto de principios abstractos, sino como una entidad particular, con una historia específica, unos rasgos físicos concretos y unas aspiraciones particulares que inspiran devoción. (Nussbaum, 2014, p. 251).

Con la emotividad patriótica se busca devoción y lealtad mediante un relato colorido del pasado de la nación que, normalmente, apunta hacia un futuro que está aún por conocer. Pero ese futuro, según los ideales políticos liberales, implica el reconocimiento de la pluralidad y el respeto por la dignidad humana de todos; dignidad e interés amoroso por los demás seres humanos que vale la pena sostener y que invita a mantenernos unidos frente a las fuerzas poderosas que siempre tratan de resquebrajar este tipo de ideales.

Si el patriotismo une en un tipo de amor por los demás, la emoción del asco divide y genera repul-

sión frente a lo diferente. El asco “hace peligrar los proyectos nacionales que implican algún tipo de sacrificio altruista por el bien común, ya que divide la nación en grupos ordenados jerárquicamente que no deben coincidir entre sí” (Nussbaum, 2014, p. 255). Desde una perspectiva evolutiva, el asco tiene una función positiva: nos alerta sobre alimentos y objetos peligrosos para nuestra salud y bienestar. Pero desde un punto de vista político y social se convierte en la fuente principal de humillación hacia otros. De esta forma, surge lo que Nussbaum denomina la *repugnancia extendida*: extendemos hacia otros seres humanos la idea de que son elementos contaminantes que no deben estar cerca de nosotros. Lo primero que hace el asco es generar una exacerbación de valores equivocados. Por ejemplo, frente al patriotismo, genera lo contrario que es la aversión y la división de clases, grupos y etnias. El asco genera creencias de que ciertas personas: homosexuales, afrodescendientes, pobres, discapacitados, entre otros, traen consigo la contaminación para nuestras almas limpias y, por tanto, la solución es la marginación de esos grupos. El asco, en perspectiva de Nussbaum es antiliberal, antidemocrático y antipluralista. Es la emoción que antecede al odio y la humillación que ha sido causa de grandes males en la humanidad (Nussbaum, 2008, 2014).

De acuerdo con estas posturas, el papel del Estado en la sociedad aspiracional sería entonces, según la autora, el de promover y alentar los principios fundamentales y los ideales constitucionales que permitan la coexistencia de concepciones diversas del sentido y propósito de la vida en un espacio político compartido mediante el fomento de una cultura política crítica, abanderada de la defensa de la libre expresión, la libre asociación, la igual dignidad para todos y un conjunto de emociones que favorezcan estos principios.

La herencia republicana en la teoría de

las emociones de Martha Nussbaum

En los apartados anteriores hemos examinado la propuesta de las emociones políticas de Nussbaum a la luz de su crítica a ciertas falencias detectadas en la teoría de la justicia de Rawls; ahora conviene buscar encadenamientos entre esta perspectiva emocional y el ideario republicano de educación para la ciudadanía democrática y el cultivo de virtudes cívicas que fortalecen las altas aspiraciones a vivir en justicia, libertad e igualdad.

En una orilla cercana al comunitarismo encontramos la reflexión teórica sobre la justicia promovida por el *republicanismo*. Este término hace referencia a la corriente de autores contemporáneos que recogen los valores del republicanismo clásico proponiendo la idea según la cual si los ciudadanos de una sociedad democrática han de preservar sus derechos y libertades básicas, incluidas las libertades civiles que aseguran las libertades de la vida privada, también deben estar dispuestos a participar en la vida pública; deben involucrarse activamente en temas como la aceptación o el rechazo de los planes de gobierno propuestos por sus líderes y en todo lo que concierne a la deliberación en torno a asuntos sobre la justicia (Pettit, 1997; Pocock, 1975). Junto a lo anterior, se destaca en el republicanismo la reivindicación de la libertad como ausencia de dominio y la persistente defensa de ciertos valores cívicos (virtudes) indispensables para el logro de la libertad buscada. La lista de virtudes cívicas promovidas por estos pensadores es extensa; no obstante, resaltan la simplicidad, la igualdad, la honestidad, la benevolencia, el patriotismo, el amor a la justicia, la solidaridad y, en general, el compromiso con la suerte de los demás (Gargarella, 1999).

El republicanismo es, pues, una corriente de pensamiento que ha dado cobijo tanto a liberales como comunitaristas críticos que han buscado en estos principios una alternativa para abordar ciertas comprensiones de la vida política en que puede haber coincidencias antes que divisiones. La vuelta a la ética de las virtudes como sustento de ciertos ideales de ciudadanía, de compromiso con el bien público y de preocupación por la suerte de los demás, es

uno de estos factores en que encuentran acuerdos comunitaristas y republicanos, y también algunos autores provenientes del liberalismo igualitario.

En el contexto del republicanismo resalta su forma de concebir y definir la libertad, la cual es distinta al ideario de libertad liberal. Para el liberalismo, se trata de la libertad en un sentido negativo: somos libres en cuanto actuamos en ausencia de interferencias externas. Para el republicanismo, la libertad debe entenderse a partir de la ausencia de servidumbre o dominación, esto es, por la existencia o no de una capacidad arbitraria de otros para interferir en mi vida y en mis decisiones, sea que se produzca realmente o no esa interferencia (Pettit, 1997). En este contexto, el dato clave es la dominación de quien detenta el poder y tiene potencialmente capacidad de interferir de manera arbitraria, incluso si nunca la ejerce:

Cuando alguien está sometido y/o dominado por el poder de otro, no sólo se verá limitado a ser un medio de la voluntad de otro en una u otra dirección, sino que, al mismo tiempo, verá disminuida, subordinada o humillada su condición de dignidad humana. (Salvat, 2011, p. 41)

Pero este ideal de no dominación requiere de ciudadanos comprometidos con el autogobierno de una comunidad política organizada, es decir, necesita la participación activa de los ciudadanos en la cosa pública, de tal forma que no solo son individuos preocupados por sus derechos personales, sino también por ciertos deberes para con el conjunto de la sociedad. Según Gargarella (2001), esta participación en la vida pública es un elemento característico de esta corriente de pensamiento. En el republicanismo, lo que distingue a la política es, como Arendt y Aristóteles afirmaron: la posibilidad de una intervención activa, compartida, colectiva y deliberada sobre nuestro propio destino, sobre lo que resultaría, de otro modo, el mero subproducto de decisiones privadas. Ello porque solo en la vida pública podemos, de modo conjunto, y como una comunidad, ejercer nuestra capacidad humana para pensar lo que hacemos y hacernos cargo

de la historia en la que estamos constantemente comprometidos:

La ciudadanía republicana no se reduce a un paquete de derechos y libertades, sino que exige asumir determinados deberes que van más allá de la tolerancia hacia los demás. En una perspectiva más dinámica que el liberalismo, el republicanismo impele al ciudadano a asumir un compromiso en la definición de los intereses fundamentales de la vida pública, lo que involucra el desarrollo de ciertas cualidades del carácter. El cultivo de las virtudes cívicas por parte del Estado es fundamental para el mantenimiento de la estructura social que hace posibles tanto la libertad individual como la libertad colectiva. (Rodríguez, 2013, p. 86)

En este contexto, la reflexión que Nussbaum desarrolla acerca de los componentes necesarios de una vida verdaderamente humana y el papel de las emociones en la consolidación de principios políticos básicos que promuevan la dignidad de todas y cada una de las personas nos pone de cara a ciertas reflexiones defendidas por la tradición de pensamiento mencionada. Particularmente, podemos relacionar las ideas de Nussbaum con el cultivo de diversas virtudes cívicas indispensables para el mantenimiento del buen orden político que requieren del refinamiento de nuestra constitución emocional para que se hagan efectivas.

Para comprender el trasfondo que permite reconocer encadenamientos entre la postura de Nussbaum con la tradición republicana podemos acudir a una reflexión ética que deriva en el lugar de la virtud cívica y las emociones en la ordenación adecuada de la vida social. Si seguimos la tradición moral kantiana podríamos formularnos la pregunta ¿para qué acudir a las emociones tanto en la vida personal como pública si basta con la apelación al cumplimiento del deber por el deber mismo para encaminarse a la acción correcta? Nussbaum diría que esa pregunta surge precisamente de la confianza excesiva que hemos dado a la racionalidad como único criterio de moralidad; en este caso, si seguimos a Kant, la voluntad de un ser racional es lo único en donde puede encontrarse el bien supremo y absoluto.

En este sentido, la virtud sería la fuerza de la máxima del hombre en el cumplimiento de su deber y con esto bastaría para obrar moralmente en el mundo.

La argumentación de Kant representa la común visión de la filosofía moral Occidental según la cual únicamente la razón ofrece una vía de justificación moral legítima. Sin embargo, esta argumentación resulta problemática en cuanto la fría devoción al deber no satisface una descripción completa de la acción correcta. Es probable que un agente pueda comprender racionalmente, sin incluir aspectos emocionales, lo que debe hacer, y sin embargo elegir un curso malévolo de acción (Cabezas, 2014). Esto implica que entre la comprensión y la conclusión práctica hay un aspecto que requiere algo más que la idea de cumplimiento del deber *per se*. Esta situación demanda una explicación alternativa que hace referencia a la emotividad moral, a la disposición correcta del carácter a actuar de manera adecuada. Entonces la pregunta por la acción moral correcta la podemos orientar al terreno político: ¿Qué hace que la gente se sienta responsable de los demás o que sienta que tiene unos deberes de respeto mutuo hacia personas que no forman parte de su círculo más inmediato? ¿Por qué estamos obligados a comportarnos moralmente de cierta manera con los demás? Como ciudadanos, ¿qué razones tenemos para actuar en favor de los demás o por el bien común?, o ¿qué nos impulsa a movilizarnos en favor de causas solidarias que trascienden las fronteras locales o nacionales? (Lariguet, 2015).

Estos cuestionamientos nos conducen a la teoría de Nussbaum y a su interés por recuperar algunos aspectos clave de la ética aristotélica, como el papel que desempeña el carácter moral de las personas en la vida pública; carácter que está cincelado por un conjunto de emociones típicas, o disposiciones para actuar, que explicarían, en buena medida, lo que motiva al agente a asumir un compromiso efectivo con la suerte de los demás.

Estas consideraciones se encadenan con la propuesta republicana de otorgar un lugar privilegiado a la virtud cívica en el ordenamiento social y en la educación de los ciudadanos. La virtud cívica es un

concepto sobre el cual no hay una definición precisa ni acuerdos definitivos; sin embargo, aquí asumimos un tipo de definición que es pertinente para ofrecer unos principios básicos que anteceden e influyen en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum.

Por *virtud cívica* debe entenderse la motivación causalmente eficiente para la acción públicamente orientada. Se sostiene aquí que la motivación públicamente orientada es aquella que se dirige, principalmente, hacia la promoción de la justicia social y una serie de actitudes ciudadanas de preocupación por el bien común que hacen efectivos los ideales de justicia y la vida en sociedad (Tena, 2010).

Los defensores del republicanismo contemporáneo insisten frecuentemente en la importancia de fomentar actitudes y comportamientos ciudadanos adecuados para la prosperidad de la república, puesto que sin compromiso y participación no pueden sostenerse las instituciones públicas (Pocock, 1975). Estos comportamientos en el contexto republicano deben corresponder con virtudes cívicas que son de muy variada índole: acatamiento de la ley, respeto a los derechos ajenos, imparcialidad, disposición a la cooperación, moderación, tolerancia y autodisciplina, por mencionar algunas⁴.

La virtud se refiere, pues, a las capacidades que se deben poseer como ciudadanos a fin de poder servir al bien común por voluntad propia y de este modo defender la libertad de la comunidad. Esta virtud no se impone mediante leyes, aunque sí se puede educar mediante una adecuada inclusión en el currículo escolar, de tal forma que los estudiantes cuenten con un espacio de reflexión sobre la realidad política que los circunda y las iniciativas que pueden asumir

⁴ De acuerdo con MacIntyre (1987) en el individualismo liberal el Estado asegura las condiciones necesarias para la decisión autónoma de las acciones que a cada cual le parece conducen a una vida buena. Desde la tradición aristotélica de la virtud, la comunidad política, a diferencia del Estado liberal, tiene como tarea hacer de sus ciudadanos seres humanos virtuosos. La historia de las instituciones sociales y las prácticas de los ciudadanos que las sostienen constituye una historia de las virtudes y los vicios. La integridad de las instituciones depende del ejercicio de las virtudes de sus miembros y su corrupción depende de sus vicios. Igualmente, ciertas formas institucionales fomentan el ejercicio de virtudes o vicios que ayudan u obstaculizan, respectivamente, la consecución de ciertos ideales de justicia, honestidad y cooperación que son fundamentales para el bien común.

para favorecer el bien público. De acuerdo con Pettit (1997), la educación que se proporciona a alguien para evitar que sea víctima de explotación probablemente también servirá para defender a esa persona de otras formas de manipulación, pero esto no se logra sin formación integral, sin pensamiento crítico y sin el desarrollo de una adecuada capacidad para asumir actitudes solidarias y de compasión por los demás.

En su análisis sobre el retorno de la virtud cívica, Peña (2002) nos dice:

El ciudadano auténticamente virtuoso entiende que la vida cívica no es sólo la condición de su libertad negativa, sino el modo digno de vivir de quien no se resigna a ser súbdito de otro, a ser un cliente que vota por quien le ofrezca una mayor ración de bienestar, a cerrar los ojos ante los asuntos públicos mientras no afecten directamente a sus asuntos privados, a ser, en una palabra, objeto del poder. (p. 98)

Estos rasgos de la virtud cívica coinciden con las ideas que conforman la *psicología política* de Nussbaum, para quien es importante tener ciudadanos cuya imaginación y emociones sean sensibles a la situación de la nación, a la de sus demás conciudadanos y al reconocimiento del dolor y la vulnerabilidad humana en cualquier lugar del planeta en donde acontezca. Es precisamente esta sensibilidad la que permite apreciar cómo la democracia se fractura con la alienación que producen las profundas desigualdades y el sentimiento de abandono e indiferencia que fácilmente surge entre las minorías marginadas (Nussbaum, 2002).

Lo anterior se traduce en que nuestra textura emocional puede considerarse la base del cultivo de virtudes cívicas orientadas hacia el bien de la sociedad. Estas emociones ayudarían a conformar una comunidad cívica en la cual la virtud cívica se encuentra socialmente extendida, es decir, aquella en la que la gente común con frecuencia actúa de forma públicamente motivada por normas morales, por ideas altruistas y por sentimientos de preocupación por la condición en que viven los demás (Tena, 2010). Por el contrario, si se expulsa del círculo de interés de la persona al otro diferente, si un

individuo no puede reconocer desde su repertorio emocional la dignidad del otro, porque tiene un color diferente, porque viene de otra cultura, porque profesa una fe distinta o porque tiene una condición socioeconómica marcada por la pobreza y el abandono, entre otras condiciones que expresan nuestra radical vulnerabilidad, entonces difícilmente se puede asumir un compromiso ciudadano con el bien común. La eliminación de obstáculos emocionales para la aceptación del otro es un requisito previo para elevar el nivel de solidaridad mutua y para avanzar en la defensa de la dignidad humana frente a todos los peligros que la acechan (Krause, 2008; Nussbaum, 2006).

Finalmente, el republicanismo otorga un papel destacado a la educación para la ciudadanía. El ideal de libertad como no dominación requiere de una ciudadanía activa, autoorganizada y autónoma, que pueda ejercer sus virtudes en el espacio de interés común, pero también necesita de ciudadanos preparados para asumir esta forma de acción política. Si hay valores cívicos que resultan congruentes con la libertad como no dominación, también hay un listado de vicios y males colectivos que contravienen las posibilidades de una ciudadanía comprometida con el bien común. El egoísmo, la ambición, la ostentación, el cinismo, el amor por los lujos, la búsqueda de particularismos, entre otros comportamientos, representan la lista de antivirtudes que generan inestabilidad en la república y con el tiempo producen serias rupturas sociales en la comunidad (Gargarella, 2001). Así, pues, en esta tarea de expandir la libertad, las virtudes y el ideal de democracia fuerte que el republicanismo defiende encontramos el lugar que ocupa una educación para la ciudadanía:

Para el republicanismo democrático, como en buena medida también para el comunitarismo, la buena marcha de una comunidad política se asienta en gran medida en una educación para una ciudadanía democrática e igualitaria, capaz de desarrollar el ideal de libertad como no dominación; de recrear y cultivar todo lo que sea posible virtudes cívico-personales *ad hoc* con la asunción corresponsable de una vida en común, y junto con ello, desde pequeños, aprender a

valorar, vivir, apreciar lo que está implicado tras la conquista diaria de la democracia republicana que sabe tomar en cuenta la diversidad. La educación nacional, puede decirse, le ha dado la espalda a la república, y se ha vuelto hacia el mercado y sus exigencias. (Salvat, 2011, p. 49)

En *El cultivo de la humanidad* (2001), Nussbaum desarrolla ampliamente lo que en esta línea de pensamiento entiende como una educación para la ciudadanía democrática, y particularmente los peligros que la rodean: una educación para el mercado y el lucro, una educación que fragmenta los lazos sociales y desconoce la común dignidad que todos tenemos, una educación en donde no se fomenta el pensamiento crítico y, por lo mismo, no ofrece una visión amplia del mundo que permita reconocer y respetar los valores que tienen otras culturas, en fin, ciertos modelos educativos que producen “máquinas utilitarias” que con el tiempo socavarán los fundamentos de la misma democracia.

Cultivo de virtudes cívicas y educación para la ciudadanía democrática

A tenor de lo dicho hasta el momento, en su reconocido texto *Sin fines de lucro*, la filósofa de Chicago pone al descubierto un nervio que está afectando la estabilidad democrática en distintos lugares del planeta: la crisis que generan los modelos educativos centrados en la producción, el crecimiento económico y la rentabilidad. Este aspecto se podría traducir en una educación para “tener” y no para “ser”, entendiendo esto último como ser un buen ciudadano activo, crítico, reflexivo y empático capaz de vivir en una comunidad de iguales y de intercambiar ideas sobre la base del respeto y la comprensión con otras personas de orígenes muy variados.

Así, pues, nuestra autora en consonancia con el ideario republicano de autogobierno y de virtudes que lo hacen posible, propone cómo este ciudadano no surge espontáneamente, no está dado de antemano ni es producto de las leyes de la naturaleza, sino que es producto de una serie de ejes de educación cívica que es, a la vez, educación moral, en un sentido amplio. En este siglo hay que pensar,

entonces, en una escuela diferente que fomente auténticos valores para vivir en libertad y en un mundo caracterizado por la diversidad:

Distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. Bajo la presión de reducir los gastos, recortamos precisamente esas partes de todo emprendimiento educativo que resultan fundamentales para conservar la salud de nuestra sociedad. (Nussbaum, 2010, p. 187)

Para la filósofa de Chicago, esta apuesta por una educación democrática que resulta relevante para cultivar ciudadanos dotados de virtudes cívicas no es incompatible con los ideales liberales de dignidad humana, autonomía del individuo y defensa de derechos civiles y políticos; por el contrario, un ciudadano virtuoso con capacidad para sentir un genuino interés por los demás, educado en actitudes para comprender la fragilidad humana y para entender que en este mundo con frecuencia necesitamos de la ayuda de otros, será una persona con mayor capacidad para defender su propia libertad y la de los demás (Nussbaum, 2010).

En este contexto de ideas, Nussbaum defiende el cultivo de emociones morales como la compasión porque asume que el liberalismo necesita de ciudadanos con una motivación que los lance a la acción pública, asunto que no se da por vía legal o de decretos, sino mediante el adecuado fomento de virtudes cívicas. Esto se puede entender si contemplamos metafóricamente las emociones como combustible que aviva nuestro deseo de ser justos, de reconocer al otro como persona y de incluir en nuestras preocupaciones cotidianas las necesidades de los sectores sociales menos favorecidos para alcanzar una verdadera estabilidad política. En este sentido, emociones con alta eficacia motivacional, como la compasión y el amor, garantizan que los ciudadanos se preocupen por la dignidad y el bienestar de los demás, en particular de aquellos que por diversas condiciones de injusticia social se encuentran en peligro de florecimiento humano. Su visión de la

compasión se extiende hasta la deliberación pública y a la pregunta por las demandas que hoy en día se le deben hacer a un Estado para que sea justo; esto es lo que la autora denomina el surgimiento de una ciudadanía compasiva que propende por la igual dignidad humana para todos (Pinedo, 2018).

Es claro, entonces, cómo Nussbaum recupera estas nociones de la tradición republicana, no para atacar el liberalismo, sino para robustecerlo y reorientarlo desde dentro, incorporando la dimensión emocional y la educación para la democracia como elementos insuficientemente tratados en el pensamiento político de Rawls. Estas consideraciones dejan ver cómo las buenas leyes rara vez llegan a existir o se mantienen estables en el tiempo sin apoyo emocional. Una democracia ciudadana solo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su sociedad política es una empresa común de considerable trascendencia, y de que la importancia de esta empresa es tan vital que están dispuestos a participar en todo lo posible y a apoyar emocional y educativamente este proyecto para que siga funcionando como una democracia. Así, pues, en la vida cotidiana realmente abrazamos la peculiar humanidad con sus dolores y avatares con nuestro repertorio emocional. Nussbaum dirá que la mejor manera de cumplir los ideales políticos es a través de vínculos personales profundos que posibilitan un fuerte sentimiento de identificación mutua. Esa es una forma concreta de sustentar la justicia que Rawls en su momento concibió (Nussbaum, 2014).

Conclusiones

La reflexión sobre la justicia en el pensamiento de Nussbaum no se queda únicamente en el nivel de propuestas para las instituciones. La filósofa considera que para que la justicia se haga operativa es conveniente que las personas la incorporen dentro de sus vidas, que los valores de dignidad, libertad, igualdad y solidaridad se establezcan como ideales que guíen a los ciudadanos en la vida pública y se conviertan en parte esencial de su identidad. Esa es la única manera de conseguir una auténtica justicia social. Esta preocupación conduce a la autora a

establecer en su ideario político algunas consideraciones provenientes del republicanismo, que más allá de ser tratado desde un punto de vista teórico, se percibe como un espíritu que recorre algunas de sus obras más emblemáticas dirigidas a la educación para la ciudadanía democrática y también en su comprensión sobre el papel que desempeñan las emociones en la deliberación pública.

Como hemos examinado, diversos rasgos del pensamiento republicano atraviesan su trayectoria intelectual influyendo positivamente sobre la idea de que para que las demandas de justicia a los Estados sean completamente efectivas, debe tenerse en cuenta la dimensión emocional de los ciudadanos que hace posible que las personas conviertan los ideales de dignidad, respeto e igualdad en acciones y virtudes que reflejen el grado de interés por los demás. Esta postura se sostiene en diversas reflexiones éticas neor aristotélicas que, aunque no niegan la importancia de la razón, reivindicán el papel esencial de las emociones en los juicios morales y en los comportamientos éticos. Nussbaum se sitúa en esta tradición de pensamiento y desarrolla una teoría de las emociones que toca aspectos claves de la motivación moral y la promoción de actos benéficos que son relevantes para responder a la vulnerabilidad que nos conforma. También es una teoría que tiene significativas repercusiones en la deliberación pública de los ciudadanos, de tal forma que es una propuesta original para el cultivo de ciertas virtudes cívicas que son necesarias para la estabilidad de las democracias liberales actuales.

En el pensamiento de Nussbaum es recurrente la idea de que el interés por las necesidades de los otros es un aspecto esencial tanto en la ética personal como en la política. Por esta razón, desarrolla una teoría acerca de la naturaleza y estructura de las emociones como un análisis filosófico que es necesario establecer para comprender los vínculos que tienen estos fenómenos humanos con la vida moral, con el cultivo de la justicia social y con ciertas nociones de ciudadanía democrática que se debe promover en las actuales condiciones sociales, políticas y económicas en que vivimos.

De acuerdo con lo anterior, aspectos que son de gran relevancia para la vida en sociedad, como la preocupación por el sufrimiento ajeno, dondequiera que este ocurra, la educación de los ciudadanos, el derecho y la cultura política, son, entre otros elementos, realidades humanas que terminan siendo afectadas por el repertorio emocional que nos conforma. De ahí el potencial moral que Nussbaum percibe en el cultivo y refinamiento de ciertas emociones proclives a la inclusión y al reconocimiento recíproco, como la compasión, que considera fundamental para edificar relaciones constructivas con los demás, para fomentar el bien de los seres humanos y para instaurar una sociedad justa y decente que tenga en cuenta nuestra común fragilidad.

Con la herencia republicana, Nussbaum construye su idea de “ciudadanía compasiva”, que se traduce concretamente en hombres y mujeres que son movidos por su repertorio emocional a la preocupación por los demás seres humanos, en especial hacia aquellos que por razones de injusticia social son más vulnerables y más propensos a no poder florecer humanamente teniendo en cuenta sus condiciones deplorables de vida. La compasión, por consiguiente, como virtud característica de la nueva ciudadanía puede estar acompañada de otras emociones pertinentes, como la indignación por el maltrato a los débiles y la desaprobación de situaciones de exclusión, desigualdad o negligencia por parte de las instituciones públicas que deberían hacerse cargo de aquellas circunstancias en donde se percibe el hundimiento de personas en lo infrahumano.

Después de revisar diversos aspectos de la propuesta de emociones políticas de Nussbaum observamos, pues, que el trasfondo de esta teoría resulta compatible con el ideario republicano de educación para la ciudadanía democrática y con el cultivo de virtudes cívicas que ayuden a proteger los más altos ideales de dignidad, libertad, igualdad y justicia que son necesarios para el florecimiento humano. Las emociones serían esa motivación interior que aviva el ideario republicano de libertad como no dominación, y la fuente moral para combatir los

frecuentes intentos de retroceso hacia formas de vida excluyentes y egoístas, tal y como analiza Nussbaum en diversas obras que conforman su proyecto filosófico. El repertorio emocional también sería el factor decisivo para generar en los ciudadanos una disposición adecuada del carácter para tener a la justicia como objeto conativo, para que se apropien de sus principios, los quieran y los concreten en actitudes de benevolencia y preocupación auténtica por los demás.

Referencias

- Cabezas, M. (2014). *Ética y emoción. El papel de las emociones en la construcción del juicio moral*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- Gargarella, R. (2001). El republicanismo y la filosofía política contemporánea. En Clacso (ed.), *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano* (pp. 23-43). Buenos Aires: Clacso.
- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública* (tesis de doctorado). Valencia: Universidad de Valencia.
- Krause, S. (2008). *Civil passions. Moral sentiment and democratic deliberation*. Princeton: Princeton University Press.
- Lariguet, G. (2015). Tres interpelaciones críticas a *Political Emotions. Why Love Matters for Justice* de Martha Nussbaum. En A. Fleck, E. Reich y J. M. Muniz (eds.), *Crise da democracia?; Crisis de la democracia?* (pp. 79-112). Florianópolis: Nefiponline.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Máiz, R. (2010). La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Revista de Estudios Políticos* 149, 11-45.
- Marcus, G. (2002). *The sentimental citizen. Emotion in democratic politics*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Mulhall, S. y Swift, A. (1992). *Liberals and Communitarians*. Cambridge: Blackwell.
- Nussbaum, M. (1996). Compassion: The basic social emotion. *Social Philosophy and Policy*, 13(1), 27-58.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. (trad. R. Bernet). Barcelona: Herder. [Obra original publicada en el 2000].
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la época helenística* (trad. M. Candel) Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura* (trads. R. Orsi Portalo y J. M. Inarejos) Madrid: Antonio Machado.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley* (trad. G. Zadunaisky) Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (trad. A. Maira) Barcelona: Paidós. [Obra original publicada en 2001].
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (trad. M. Rodil). Buenos Aires: Katz. [Obra original publicada en el 2010].
- Nussbaum, M. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto* (trad. P. Soley-Beltrán) Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (trad. A. Santos Mosquera). Barcelona: Paidós. [Obra original publicada en el 2011].
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (trad. A. Santos Mosquera). Barcelona: Paidós. [Obra original publicada en el 2013].
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and forgiveness. Resentment, generosity, justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Peña, J. (2002). *El retorno de la virtud cívica*. Universidad de Valladolid-Feder, 81-105.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism: A theory of freedom and government*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinedo, I. (2018). De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: la recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 29-45.
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72.

- Pocock, J. (1975). *The Machiavellian moment: Florentine political thought and the Atlantic republican tradition*. Princeton: Princeton University Press.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2013). Hacia un modelo integral de ciudadanía. El debate liberal-comunitarista y los retos de republicanismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(63), 75-89.
- Salvat, P. (2011). *Del republicanismo democrático, el comunitarismo y la educación nacional. Educación para una ciudadanía democrática: una asignatura pendiente*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ceppe). Santiago: Ceppe-Universidad Alberto Hurtado.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Tena, J. (2010). Hacia una definición de la virtud cívica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 311-337.

Modus essendi ***y cognoscendi*** del individuo y del sistema cibernético en Gilbert Simondon

Modus essendi
and *cognoscendi* of
the Individual and the
Cybernetic System in
Gilbert Simondon

Modus essendi
e *cognoscendi* do
indivíduo e do sistema
cibernético em Gilbert
Simondon

Alessandro Ballabio* <https://orcid.org/0000-0001-7922-8224>
Sonia Cristina Gamboa** <https://orcid.org/0000-0002-3563-608X>
Germán Vargas Guillén*** <https://orcid.org/0000-0001-6156-799x>



Para citar este artículo

Ballabio, A., Gamboa, S. C., Vargas Guillén, G. (2020). *Modus essendi y cognoscendi del individuo y del sistema cibernético en Gilbert Simondon. Folios*, (52).
<https://doi.org/10.17227/folios.52-10664>

* Doctor en Filosofía. Profesor titular ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: aballabio@pedagogica.edu.co.

** Doctora en Educación. Profesora titular de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

Correo electrónico: scgamboa@uis.edu.co.

*** Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: gevargas@pedagogica.edu.co.

Artículo recibido
25 • 10 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

Este artículo de reflexión presenta un estudio en el que se esclarece, a partir de Gilbert Simondon, la concepción de mentalidad técnica como esquema analógico para la comprensión filosófica de la individuación. Para ello, se exploran, en primer lugar, los temas individuo e individuación como sistemas de información. Posteriormente se establece la concepción de sistema hólico o cibernético como análogo a lo ya indicado. Seguidamente, se plantea, a la luz de lo descrito, el alcance de la individuación como posibilidad de significación de lo colectivo, a partir de una mentalidad técnica. Al cabo queda por establecer si puede darse una renovación de la ética, a partir de una ontología que reconoce las dimensiones de los sistemas hólicos como *modus essendi* y su comprensión como *modus cognoscendi*.

Palabras clave

Individuación; mentalidad técnica; objeto técnico; sistema hólico; sistema cibernético

Abstract

This reflection article presents a study that clarifies, following Gilbert Simondon, the conception of technical mind as an analog scheme for the philosophical understanding of individuation. To do this, the authors explore, in the first place, individual and individuation issues as information systems. Subsequently, they establish the conception of the holist or cybernetic system as analogous to what has already been indicated. Next, in light of what has been described, they propose the scope of individuation as a possibility of meaning of the collective, based on a technical mind. Then, it is still to be established whether there can be a renewal of ethics, based on an ontology that recognizes the dimensions of the holist systems as *modus essendi* and their understanding as *modus cognoscendi*.

Keywords

individuation; technical mind; technical object; holist system; cybernetic system

Resumo

Este artigo de reflexão apresenta um estudo que esclarece, a partir de Gilbert Simondon, a concepção de mentalidade técnica como um esquema analógico para o entendimento filosófico da individuação. Para fazer isso, questões do indivíduo e da individuação como sistemas de informação são exploradas em primeiro lugar. Posteriormente, a concepção do sistema holo ou cibernético é estabelecida como análoga ao que já foi indicado. Em seguida, à luz do que foi descrito, o escopo da individuação é proposto como uma possibilidade de significado do coletivo, com base em uma mentalidade técnica. Afinal, resta estabelecer se pode haver uma renovação da ética, com base em uma ontologia que reconheça as dimensões dos sistemas holo como *modus essendi* e seu entendimento como *modus cognoscendi*.

Palavras clave

individuação; mentalidade técnica; objeto técnico; sistema holo; sistema cibernético

Individuo, individuación e individualidad como regímenes de información

Si la individuación se refiere a un proceso, una actividad, una acción, parecería legítimo establecer al individuo como ese quién —o ese qué: *lo ente*— que la ejecuta, quien la realiza, o como el efecto que se produce —inmanentemente— como su resultado. Para Simondon

[...] con todo rigor, no se puede hablar de individuo, sino de individuación; es preciso remontar hacia la actividad, la génesis, en lugar de intentar aprehender el ser completamente realizado para descubrir los criterios mediante los cuales se sabrá si es un individuo o no. (Simondon, 2009, p. 281).

No es que no haya individuo, es que asumirlo metodológicamente como objeto de investigación exige definirlo, delimitarlo, atribuirle un carácter estático, acabado y estable, que precisamente desmitifica Simondon en cuanto se enfoca a la descripción de la individuación como un proceso permanente, perpetuo que, sí, constituye al individuo, pero como un ser inestable e inacabado, y que continúa constituyéndose incluso en su estado estable y acabado, es decir, su final, su propia muerte. Simondon define *individuo* como el

[...] agente de ese acto de individuación a través del cual se manifiesta y existe. [...] el individuo es lo que ha sido individuado y continúa individuándose; es relación transductiva de una actividad, a la vez resultado y agente, consistencia y coherencia de esta actividad por la cual ha sido constituido y a través de la cual constituye. (2009, pp. 281-282).

Se requiere, entonces, un individuo sobre el cual se lleve a cabo cualquier forma de individuación (génesis, crecimiento, aprendizaje, amplificación) que, al tiempo, es generada por el individuo mismo, como agente y que produce como resultado al individuo mismo, individuado de una nueva manera, pero no de cualquier manera, pues tal individuo “es la sustancia hereditaria [...] pues transmite la actividad que ha recibido; es lo que hace pasar esta actividad, a través del tiempo, bajo forma condensada, como información” (2009, p. 282).

Así, el individuo es agente de la individuación en cuanto “asimila una génesis y a su vez la pone en práctica” (p. 282) y en cuanto “Almacena, transforma, reactualiza y pone en práctica el esquema que lo ha constituido; lo propaga al individuarse” (p. 282), es decir, en cuanto actúa como sistema de información que toma una génesis como esquema de individuación originario, lo porta y a partir de él lleva a cabo actos creadores, de individuación que, a su vez, actualizan sus propios esquemas —dados originariamente como potenciales—.

La independencia con la que se llevan a cabo tales actos creadores, con respecto a otros individuos, o a comunidades de individuos, da lugar a establecer grados de individualidad. Tal independencia no está determinada sólo por la conformación física del individuo, sino principalmente por un criterio funcional, por la capacidad del individuo de llevar a cabo por sí mismo actos de individuación haciendo uso de sus propios esquemas de información:

La individualidad puede ser presentada entonces, independientemente de toda génesis, como caracterizada por la autonomía funcional [...]: regulación por sí misma, hecho de obedecer sólo a su propia ley, de desarrollarse según su propia estructura; [...]; es autónomo el ser que rige él mismo su desarrollo, que almacena él mismo la información y rige su acción mediante esa información. [...] autónomo en cuanto a la información, pues en eso consiste la verdadera autonomía. (2009, p. 283).

Así puede decirse que el individuo se caracteriza como tal en cuanto se corresponde a un sistema de información: a un esquema funcional centralizado que opera —controla, supervisa, inhibe, facilita, decide— a partir de una estructura de información codificada del pasado para él en su devenir; de este modo “el individuo se caracteriza como unidad de un sistema de información” (2009, p. 284). Para describir tal operación, Simondon recurre a la representación del *movimiento circular uniforme*, de la física mecánica; define la individualidad como la capacidad del esquema funcional de operar el “[...] pasaje de una información centripeta a una reacción

centrífuga. Lo que define la individualidad es la existencia de ese centro a través del cual el ser se gobierna y modula su medio” (p. 284).

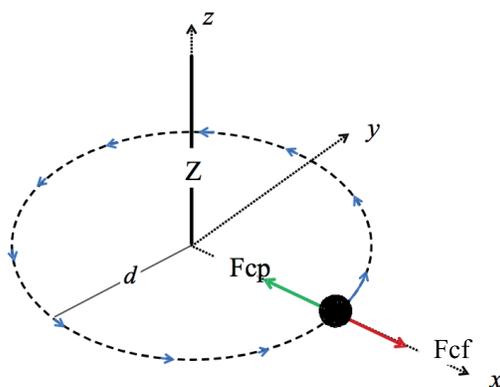


Figura 1. Movimiento circular uniforme

Fuente: elaboración propia

La figura 1 describe las fuerzas centrípeta y centrífuga que se producen en el *movimiento circular uniforme*, que consiste en la trayectoria circular que recorre una masa m por acción de una fuerza F_{cp} hacia un eje central Z , llamada centrípeta. En compensación a la fuerza centrípeta se representa una fuerza F_{cf} , o fuerza centrífuga, que corresponde a la fuerza inercial que expulsaría a la masa en sentido contrario a F_{cp} , en caso de que ella dejara de ejercerse.

Para Simondon, la individualidad estaría determinada por un eje de control Z , en cierto modo cibernéticamente considerado¹. En cuanto

1 Al menos tres consideraciones vienen al caso: 1. La cibernética en efecto evoca el control, pero éste requiere ser comprendido dentro una estructura; de este modo no hay *un* lugar del control, sino una conjunción de los elementos estructurales que constituyen la estructura. En otros estudios, por lo indicado, Simondon llega a concebir la *allagmática* o estudio de las operaciones: el tema central de la investigación. 2. El trípode cibernética-allagmática-analogía se convierte, para Simondon, en la metodología para el estudio de la individuación desde el punto de vista de una fenomenología realista (cf. Simondon, “Punto del método” en *Sobre la filosofía*; y Vargas [2019, “Estudio 1” y “Estudio 2”]). 3. La individualidad resulta de los procesos de individuación, en fin de cuentas, es un momento metaestable del devenir; ha desplegado potenciales, dados en un momento inicial de preindividuación y retorna, incluso a su metaestabilidad, a nuevos potenciales que caracterizan un nuevo momento o estado de preindividuación. Todavía se requiere delimitar estos dos conceptos del título individuo: *tóde ti* que es, en sí, *el que o lo que* está en devenir.

se produce un estímulo m a una distancia d de Z , el estímulo se traslada como información hasta el eje Z , y desde allí se produce, a su vez, una reacción, de manera que tanto el procesamiento de la información como la fabricación de la reacción se centralizan en el eje de control Z . “Cuanto más fuerte es ese control, más fuertemente individualizado es el todo, y menos pueden las partes ser consideradas como individuos autónomos” (2009, p. 284). Un régimen de información centralizado hace, entonces, que la información recogida por una parte cualquiera del individuo repercuta en el eje central y todas las partes del individuo respondan en un tiempo corto con una reacción apropiada, de manera que

[...] lo que define el grado de individualidad es el régimen de información; [...] la individualidad se manifiesta en relación con un tipo de acto o de acontecimiento determinado por la posibilidad de reacción, por ende, de control, de utilización de la información en función del estado del organismo, y por consiguiente de autonomía. (2009, p. 285)

Esta representación, además, permite a Simondon delimitar tal individualidad, que queda determinada como una región llamada zona autónoma, esto es,

[...] la zona en la cual la información tiene el tiempo de propagarse en un sentido centrípeta y luego en un sentido centrífugo con la rapidez suficiente como para que la autorregulación del acto pueda tener lugar de manera eficaz, es la zona que forma parte de una misma individualidad. (2009, p. 285).

Por otra parte, los límites de esta zona autónoma que es la individualidad están determinados por “la recurrencia de la información centrípeta y luego centrífuga [...]. Este límite es funcional por naturaleza” (2009, p. 285) aunque puede ser afectado por la anatomía de los individuos en cuanto “los límites anatómicos pueden imponer un retardo crítico a la información” (p. 285).

La individualidad está determinada en todos los casos por el régimen de información y no por la estructura anatómica. Ya sea que se trate de órganos, de seres o de comunidades, se crea individualidad en cada caso en que el régimen de información dé

lugar a una autorregulación eficaz y, en consecuencia, a una autonomía funcional; tal autonomía “es la posibilidad de funcionar según un proceso de resonancia interna que puede ser inhibidor respecto de los mensajes recibidos del resto de la colonia, y crear la independencia” (2009, p. 288), aunque esta independencia es relativa, pues los individuos siguen sufriendo influencia tanto del medio como de otros individuos. Así, los individuos son autónomos, pero no independientes;

[...] no existe coordinación funcional entre ellos; la información no pasa de un individuo al otro; la zona de conservación y de recurrencia de la información está limitada a los individuos; cualquiera sea la intensidad de la acción recíproca, cada individuo reacciona a su manera. (2009, p. 288)

Cada individuo reacciona autónomamente, pero no con independencia de la influencia que sobre él generan otros individuos.

No obstante, el carácter de individuo está determinado por su individualidad, es decir, por su autonomía funcional; cabe considerar si la relación entre individuos da lugar a ciertos grados de la individualidad. En este sentido, la individualidad hace referencia al hecho de que el individuo ha devenido hasta un nivel de metaestabilidad —que no implica dejar de comportar potenciales, de preindividua-ción— que opera en la interacción con el entorno, con niveles de permanencia de la estructura.

Para el caso de relaciones interindividuales, o de asociación, como gestación, parasitismo y simbiosis, los individuos siguen siendo tales, pero se afectan mutuamente: o bien uno y otros individuos preservan su estructura y despliegan sus potenciales, de manera que en esta interdependencia no sólo se conservan las individualidades, sino que puede considerarse que se constituye una segunda individualidad “que se superpone a la individualidad de los seres que se asocian, sin destruirla” (2009, p. 297); o bien, la relación violenta la estructura de los individuos en interacción hasta desfigurar o reconfigurar su estructura, y es posible que haya “una cierta regresión que disminuye la individualidad de los seres que se agrupan” (2009, p. 297) que tiende a destruirlos.

Funcionalidad del individuo

Cabe preguntarse, entonces, ¿puede describirse funcionalmente el individuo? La representación que ofrece Simondon, como una especie de región espacial autónoma cuyos límites están determinados por la capacidad de operar frente a estímulos informativos del medio, define al individuo y su individualidad en términos de una cierta funcionalidad, pero no parece ofrecer una comprensión explícita de qué elementos lo conforman.

La estructura individual está determinada funcionalmente por un régimen de información que, a su vez, está determinado por una cierta polaridad que hace que su potencial de reacción, la orientación de sus actos creadores no se dé de cualquier manera, al azar, sino que busque, en toda circunstancia, desplegarse analógicamente² con respecto a sí mismo;

[...] existe una orientación, una polaridad que hace que el ser individual sea el que es capaz de crecer e incluso de reproducirse con una cierta polaridad, es decir, analógicamente en relación consigo mismo, a partir de sus gérmenes organizadores, de manera transductiva, pues esta propiedad de analogía no se agota; la analogía en relación consigo mismo es característica del ser individual, y esa es la propiedad que permite reconocerlo. (2009, p. 299).

La materia no viviente se organiza ya estable, indeterminada, dinámicamente, desde el origen, de manera que produce cambios sobre sí misma, tiene capacidad de crear nuevos individuos; por ello puede producir cambios sobre otros individuos, pero no se polariza. Un organismo viviente, además, cuenta con la capacidad organizadora y de conservación de sí mismo como él mismo, que le lleva a responder de manera diferenciada a

2 La analogía, según Simondon, es de relaciones, no de términos o propiedades. De ahí que sea una fase, no sólo de comprensión, sino de despliegue del devenir allagmático. La analogía, según algunos, es el método mismo de Simondon (cf. Montoya, 2019). Otros, en cambio, han visto que la analogía es el *análogon* como lo describe Husserl en la *V Meditación cartesiana*, y emparenta el método de investigación relativo a la individuación con la *fenomenología* que Simondon prefiere llamar *realista* (cf. Vargas, 2015; 2019).

cada circunstancia, polarizadamente. Al respecto, Simondon aclara:

Quizás la separación entre el individuo físico y el individuo viviente podría ser establecida mediante el criterio siguiente: en la operación de individuación física la información no es distinta de los soportes de la energía potencial que se actualiza en las manifestaciones de la organización; en este sentido, no habría relevos a distancia sin vida; por el contrario, la individuación en lo viviente estaría fundada sobre la distinción entre las estructuras moduladoras y los soportes de la energía potencial implicada en las operaciones que caracterizan al individuo; la estructura y el dinamismo del relevo serían de este modo esenciales al individuo viviente; por eso [...] sería posible definir diferentes niveles en el régimen de la información para el individuo físico y para el individuo viviente: el viviente es él mismo un modulador; tiene una alimentación de energía, una entrada o una memoria, y un sistema efector; el individuo físico tiene necesidad del medio como fuente de energía y como carga de efector; él aporta la información, la singularidad recibida. (2009, pp. 302-303)

El individuo viviente parecería estar en función de resolver sucesivas invenciones de estructuras y funciones en la búsqueda de un equilibrio metaestable, efecto de la polarización o modulación. “Estas invenciones sucesivas, o individuaciones parciales que se podrían llamar etapas de amplificación, contienen significaciones que hacen que cada etapa del ser se presente como la solución de los estados anteriores” (2009, p. 303). Se trata de un equilibrio metaestable, y no estable, pues no busca desaparecer tensiones del ser, sino conservarlas en el equilibrio de la metaestabilidad, como formas de cohesión consigo mismo. En esto consiste aquella polaridad, en resolver disparidades ya determinadas desde la génesis, que se vuelven significativas “a través del descubrimiento de un conjunto estructural y funcional más elevado” (p. 304).

La estructura individual viviente constituye, funcional y estructuralmente, “una unidad sistemática” (p. 305), con una capacidad limitada que se orienta a resolver como “problemática interna del ser”

(p. 303) una maduración individuante progresiva que consiste en una doble función de integración y diferenciación a partir de esquemas de acción que están separados. De integración, puesto que se busca conformar una unidad sinérgica de funciones, de tales esquemas de acción; y de diferenciación, porque “la unidad orgánica primitiva no actúa como reservorio de todas las conductas posibles, sino como poder de cohesión, de reciprocidad, de unidad, de simetría” (2009, p. 306), como potencial polarizador, organizador y modulador no predetermina las formas de maduración individuante, pero las orienta como “proceso de amplificación constructiva” (p. 306). Así “La relación del organismo con el mundo se hace a través de la fluctuación autorreguladora del comportamiento, esquema de diferenciación y de integración más complejo que el mero aprendizaje por condicionamiento de reflejos” (p. 306), más complejo, a su vez, que un proceso de análisis o uno de síntesis.

Simondon insiste en el carácter inacabado del resultado de cada nueva individuación. En ella se producen descubrimientos sucesivos de esquemas estructurales y funcionales, y no de conformación de sustancia y, por ello, de una esencia única.

No existe esencia única del ser individuado, porque el ser individuado no es sustancia, no es mónada; toda su posibilidad de desarrollo viene del hecho de que no está completamente unificado, no está sistematizado; un ser sistematizado, que posee una esencia como una serie posee su razón, no podría desarrollarse. El ser no está por entero contenido en su principio, o más bien en sus principios; el ser se desarrolla a partir de sus principios, pero sus principios no están dados como sistema; no hay esencia primera de un ser individuado: la génesis del individuo es un descubrimiento de *patterns* sucesivos que resuelven las incompatibilidades inherentes a las parejas de disparidad de base; el desarrollo es el descubrimiento de la dimensión de resolución, o también de la significación, que es la dimensión no contenida en las parejas de disparidad y gracias a la cual esas parejas se convierten en sistemas. (2009, pp. 307-308).

A partir de las definiciones simondonianas ya descritas (individuo, individualidad, individuación), se propone ahora establecer cómo los sistemas hólicos o cibernéticos se ajustan a tal propuesta, si como individuos vivos o no vivos, o como un nuevo esquema cognitivo-afectivo que abre las posibilidades de nuevas representaciones y acciones en el mundo.

La mentalidad técnica

Simondon (2017) establece un antagonismo entre las técnicas artesanales e industriales, a partir de lo que denomina *mentalidad técnica* (término que, precisamente, le da el título a su texto), en la que, podría decirse, confluyen tanto las posibilidades de representación mental —esquemas cognitivos—, como la actitud del hombre —modalidades afectivas— hacia las técnicas de la época, a partir de sus roles de inventor, constructor y operario. Como esquema cognitivo

[...] la mentalidad técnica ofrece un modo de conocimiento *sui generis* que emplea esencialmente la transferencia analógica y el paradigma, basándose en el descubrimiento de modos comunes de funcionamiento, de régimen operatorio, en órdenes de realidad por otra parte diferentes, seleccionados tanto en lo viviente o lo inerte como en lo humano o lo no-humano. (2017, p. 286).

Simondon destaca dos esquemas a lo largo de la historia, por su poder de universalidad: el mecanicismo cartesiano y la teoría cibernética. Como modalidad afectiva, Simondon establece que la diferencia entre estos esquemas se da en las fuentes de información y de energía; si son una misma, si se dan por separado y si provienen del hombre o de la naturaleza. Así

En el artesanado, todas las condiciones dependen del hombre; la fuente de la energía es la misma que la de la información. Es en el operario humano que se encuentran una y otra; la energía está ahí como la disponibilidad del gesto, el ejercicio de una fuerza muscular; la información reside a la vez como aprendizaje, obtenido del pasado individual enriquecido por la enseñanza, y como ejercicio

actual del equipamiento sensorial, controlando y regulando la aplicación de los gestos aprendidos al concreto material de la materia manufacturable (*ouvrable*) y a los caracteres particulares de la finalización. (2017, pp. 292-293).

El artesano es al mismo tiempo la fuente de información y de energía para el trabajo, como el sastre que toma las medidas y a la vez plasma la materia con sus propias manos. En tal sentido, el artesano es responsable de recoger (*lèghein*) en su trabajo todos aquellos elementos que hacen aparecer el producto final como una unidad sintética entre la fuente de información y la de energía potencial. Por su parte, la técnica industrial o moderna “aparece cuando la fuente de información y la fuente de energía se separan y cuando el hombre queda solamente como fuente de información, mientras le pide a la naturaleza que suministre la energía” (2017, p. 293). De esta forma, la técnica moderna, que da lugar a las máquinas, provoca a la naturaleza caracterizándola según sus “cualidades primarias” o medibles, la reduce a un depósito (*Bestand*) de energía cuantificable y le inyecta la información necesaria para que ella responda según el esquema cognitivo que la técnica misma le aplica.

Los efectos más relevantes de esta provocación son dos: 1) la génesis de la máquina; y 2) el carácter afectivamente incompleto del trabajo mecánico o industrial. En primer lugar, la máquina es un nuevo tipo de objeto técnico;

La máquina se diferencia de la herramienta en que ella es un relevo: tiene dos entradas distintas, la de la energía y la de la información; [...] En la herramienta, que se sostiene con la mano, la entrada de energía y la entrada de información se confunden o, al menos, se superponen parcialmente. (2017, p. 293).

En este sentido, la máquina es un sistema capaz de recibir información proporcionada por un sujeto, para extraer y acumular la energía de la naturaleza para luego controlarla y distribuirla. Por ejemplo, la central hidroeléctrica, mencionada por Heidegger en *La pregunta por la técnica* (1994); provocado el río Rin por acción del hombre, suministra la

información necesaria para la extracción, la acumulación, el control y la distribución de energía.

En segundo lugar, Simondon intenta mostrar que “la mentalidad técnica es coherente, positiva, fecunda en el dominio de los esquemas cognitivos, que es incompleta y está en conflicto con ella misma porque todavía no está bien despejada en el marco de las categorías afectivas” (2017, pp. 285-286). Simondon halla en la visión mecanicista de Descartes aquellos elementos que caracterizan el emerger de la mentalidad técnica moderna, en cuanto coherente, positiva y fecunda en el dominio de los esquemas cognitivos, es decir, en términos de transferencia, reversibilidad y conservación de la evidencia del razonamiento:

En el mecanicismo cartesiano, la operación fundamental de la máquina simple es análoga al funcionamiento del pensamiento lógico capaz de rigor y de fecundidad. Una máquina simple es un sistema de transferencia [...]. Si cada pieza de la máquina opera rigurosamente esta transferencia, [...] sólo se ejecutan cambios de dirección de las fuerzas [...] o cambios en los factores [...] de un producto que se mantiene constante [...]. (2017, p. 287)

De manera que, podría decirse, el funcionamiento de la máquina simple es producto de la operación mental de lógica simple que “reconduce la esencia de los objetos técnicos habituales a este esquema de transferencia: una cadena es un encañamiento de eslabones, el segundo eslabón se fija al primero como el primero está fijado al anillo de anclaje” (2017, p. 287). Simondon muestra, entonces, los objetos técnicos mecanicistas como análogos al pensamiento lógico; se trata de una mentalidad técnica que porta un esquema cognitivo cuya

[...] inteligibilidad de la transferencia sin pérdidas que mecaniza ideal y analógicamente [...] todos los modos de lo real, se aplica no solamente a la *res extensa* sino también a la *res cogitans*: las “largas cadenas de razones” operan un “transporte de evidencia” desde las premisas hasta la conclusión, como la cadena ejecuta una transferencia de fuerzas desde el punto de anclaje hasta el último eslabón. (2017, p. 288)

Por otra parte, así como Simondon encuentra tal coherencia entre el esquema cognitivo de la mentalidad técnica y el mecanicismo cartesiano,³ en el caso de las modalidades afectivas del objeto técnico no encuentra una justificación tan clara. En la técnica industrial no sólo se separan las fuentes de información y de energía, sino que se da una separación de roles, que el artesano cumplía en su totalidad: inventor, constructor y operario. Así, cada uno de ellos puede llegar a tener informaciones tan claras como distintas sobre el esquema cognitivo del objeto técnico, pero

[...] es una escasa parte de las capacidades totales del hombre la que se encuentra comprometida en el acto industrial [...] [en todos los] roles de suministro de información [...]. [...] la entrada de la información se complica, se divide, se especializa, de manera que el hombre no está aquí solamente aislado de la naturaleza; está también aislado de sí mismo y encerrado en tareas parcelarias, incluso como inventor. (2017, p. 295).

Así, en la era industrial el hombre produce objetos cognitivamente coherentes, pero afectivamente huérfanos: es un padre bien informado sobre ciertos aspectos particulares de su criatura, pero desconoce su modo de ser como totalidad. Esta circunstancia resulta problemática para Simondon, pues mientras la producción industrial esté separada

[...] del campo social de la utilización de los productos, mientras permanezcan ellos mismos fragmentados en muchos grupos especializados

3 Como se sabe, hay suficiente evidencia en torno al aporte de Descartes, de su mecanicismo, para llevar adelante una teoría mecanicista que se enlaza o se puede enlazar con la cibernética. Simondon concibe esta última como un nuevo cartesianismo, en dos de sus estudios (“Cibernética y filosofía” [1953]; y, “Epistemología de la cibernética” [1953]), en los cuales evalúa las contribuciones de N. Wiener. Más allá de esta idea matricial, Simondon ve que la cibernética exige —como ya se ha dicho— el complemento de la *allagmática* —o estudio de operaciones, de procesos— y de la analogía —estudio de relaciones, que no de correspondencia de los términos— no sólo para conocer la individuación-transindividuación como devenir —o *modus cognoscendi*—, sino como condición de posibilidad de despliegue de lo ente —o *modus essendi*— o de cada *individuo* en su *individuación* con concreciones en el modo de *individualidad*. ¿Cómo la conjunción *modus essendi-modus cognoscendi* son condiciones del objeto técnico, de su modo de existencia? ¿Cómo se despliega la individuación del objeto técnico? Son preguntas que están en la base de esta perspectiva teórica.

por las diferentes funciones de suministro de información a las máquinas [...] no podrán elaborar un código de valores capaz de universalizarse, porque no tienen la experiencia del conjunto de la realidad técnica. (2017, p. 296).

Simondon propone una tercera vía para desarrollar la mentalidad técnica: los esquemas de acción y de valores,⁴ que se traducen en la conformación, a partir de la técnica, de redes multifuncionales que manifiesten requerimientos humanos, que reproduzcan subconjuntos técnicos estandarizados para diferentes funciones, en diferentes lugares; tales redes son redes de información cuya expansión y conectividad hace que la industria tenga que valerse de la naturaleza, fundirse con ella, para establecer sus nodos de conexión. Anuncia Simondon:

[..] la mentalidad técnica termina imponiéndose y vuelve a encontrar a la naturaleza consumándose en pensamiento de la red, síntesis material y conceptual de particularidad y de concentración, de individualidad y de colectividad, porque toda la fuerza de la red se encuentra disponible en cada uno de sus puntos, y sus mallas se tejen con las del mundo, en lo concreto y lo particular. (2017, p. 297).

Tales esquemas de acción y valores implican nuevamente una unión de las fuentes de información y energía, y un acercamiento de los roles de inventor, constructor y operario. Implica, a su vez, considerar aspectos sociales que determinan la obsolescencia de los objetos, como la consideración por separado de subconjuntos estables y permanentes, y de subconjuntos que pueden ser reemplazados; todo ello, de manera que sea posible insertar cada objeto en la red.

Parecería que tales características del objeto técnico posindustrial se corresponden con la concepción teórica y práctica que Simondon ofrece de la cibernética, a partir del texto de N. Wiener, que Simondon considera como el nuevo *Discurso sobre el método*. A continuación, se ofrece una comprensión de los sistemas cibernéticos a partir de las definiciones ya referidas.

⁴ Es en esta dirección que tiene sentido la expresión “amar a las máquinas”, objeto de la compilación llevada a cabo por Rodríguez, Blanco, Parente y Vaccari (2015).

Sistema hólico o cibernético

Como ya se expresó, el hombre, en cuanto fuente de información, mantiene un papel protagónico en el funcionamiento de la máquina industrial, como sistema heterómata, es decir, controlado por un agente externo a la máquina. En general, su papel es el de controlar la coherencia cognitiva del proceso de producción, es decir, mantener la cantidad de evidencia o información desde el primero hasta el último anillo de la cadena inferencial o industrial. Y, como ya se ha dicho, esto causa una carencia afectiva en el modo de producción. Sin embargo, en los sistemas hólicos o cibernéticos el hombre pierde su protagonismo. En “Cibernética y filosofía [1953]” (Simondon, 2018), define el sistema cibernético “como un *todo* que evoluciona, que es capaz de gobernarse o al menos de reaccionar a los impulsos que recibe de una manera particular que da prueba de una elaboración individual por el objeto de los mensajes que recibe” (p. 44), en correspondencia con el carácter autónomo e interdependiente de individuo vivo, ya descrito. ¿Qué se entiende, entonces, por sistema cibernético según Simondon? ¿Qué se entiende por sistema hólico?

Reconocemos el funcionamiento de un sistema hólico en el hecho de que la actividad del sistema es modificada de una manera permanente por los resultados de esa actividad [...]. Esta recurrencia de los efectos de la actividad sobre la actividad se llama reacción, *feedback*, o resonancia interna. Con la reacción comienza el sistema cibernético. (2018, p. 47).

Simondon identifica una jerarquía de tres grupos de sistemas tecnológicos: “[...] el de los robots, puras imitaciones; el de los autómatas sin reacción (por ejemplo, un reloj...); finalmente, el de los autómatas con reacción (por ejemplo, un motor térmico con regulador automático, un sistema de calefacción a termostato...)” (2018, p. 48). Una máquina o un robot pueden ser automatismos aplicados, pero un sistema hólico es un automatismo puro, es decir, es un sistema cuya actividad es modificada de una manera permanente por los resultados de esa actividad: produce un *feedback* o una resonancia

interna. ¿Qué debemos entender con *feedback*? Una mezcla de acción y de información, o acción en retroalimentación (causalidad recurrente). Ahora bien, Simondon afirma que la expresión *feedback*, “utilizada generalmente, trae confusión: se piensa en una alimentación (*to feed*), es decir un aporte de energía: ahora bien, de lo que se trata es de información, y más precisamente de información que actúa por causalidad recurrente” (2016, p. 181). Simondon propone el siguiente ejemplo:

[...] las indicaciones que un piloto de avión recibe del altímetro sólo valen como «*feed-back*» que permite al piloto regular su acción de descenso o de ascenso según las indicaciones de la aguja sobre el cuadrante; se insertan como forma en un fondo que es la visión global y sintética de la región recorrida, e incluso del estado de la atmósfera o del techo de nubes; ese «*feed-back*» debe ser tanto más preciso cuanto más importantes son las consecuencias prácticas del gesto motriz del piloto. (Simondon, 2015, pp. 464-465).

En este caso no es la máquina la que desempeña el rol de integrador de información y energía, sino el sujeto, el piloto; es decir, aquí el piloto recibe del altímetro una cierta información como *feedback*, realiza sobre el mapa una integración y se prepara para la ejecución de un cierto gesto motriz, un gesto de control. En síntesis, la máquina (el altímetro) brinda la información y el piloto proporciona la energía necesaria. Aquí no se trata aún de un automatismo puro, como en el caso de un sistema de calefacción a termostato o un modulador. ¿Qué es un modulador para Simondon? “Todo modulador se compone de dos entradas (entrada de energía, o alimentación, y entrada de señal, siendo ésta última en general la única que es llamada entrada), y una única salida” (2015, p. 50). En este sentido, no habría diferencia con una máquina: hay una entrada de energía (*fuerza sin forma*), una entrada de información (*forma sin fuerza*) y una salida que es una síntesis entre la señal y la energía potencial, esto es, una *fuerza informada* o una *energía modulada* por una señal.

Ahora bien, en el modulador o *relé* la señal condiciona o informa la fuerza y produce un efecto (una energía modulada) en salida que retorna sobre el grupo de las entradas y las modifica: “hay retorno de causalidad del grupo alimentación-efector sobre la forma-símbolo” (2015, p. 50).

Si se toma una parte de la energía modulada que llega al efector y se la reconduce sobre la entrada como señal de comando, se obtiene, según el valor de desfase impuesto en esa relación, un efecto de facilitación o de inhibición, [...]; la reacción transforma un modulador simple en modulador complejo en el cual se combinan dos formas-símbolos, siendo una la resultante de la aplicación de la otra en el modulador, afectada por un desfase determinado. (2015, p. 52).

Se combinan dos formas de señales o información: una de entrada y una de retorno, que modifica permanentemente la señal de entrada.

De estos principios resulta que el término *causalidad* no es unívoco: en un modulador, la energía de alimentación es causa en relación con los fenómenos cuyo asiento es el efector; pero la forma-símbolo es también causa; por otra parte, la estructura del modulador es causa de ciertas características que aparecen en el efector y que no se pueden explicar ni por la energía de alimentación ni por la forma-símbolo.

En síntesis, Simondon afirma que el modulador funciona como modelo para los sistemas hólicos o cibernéticos (automatismos puros), por cuanto hay un efecto o una causalidad de retorno de la energía informada en salida, sobre el grupo de entrada inicial. Así entonces, se produce una resonancia interna, es decir, una causalidad circular o recurrente que reestructura de manera permanente el modo de existir del sistema hólico, como sistema que evoluciona autónomamente.

La función de un modulador no se reduce a potenciar o inhibir una energía de alimentación (una energía sin forma) con base en una información de control (una forma sin energía). El tradicional principio de causalidad directa o eficaz es adecuado para explicar el funcionamiento de una máquina industrial: dada cierta información

de entrada, y si ella se conserva a lo largo de todo el proceso, tendremos un cierto producto en salida. Sin embargo, la noción de causalidad directa no resulta adecuada para explicar el fenómeno de la resonancia interna de un modulador o *relé*, o, más en general, de un sistema hólico. Según nuestro autor, la teoría cibernética, al introducir la noción de resonancia interna, obliga al pensamiento filosófico a modificar la noción de causalidad como algo que reestructura inmanentemente el modo de existir de un objeto técnico.

Como vimos, en el sistema hólico no se da únicamente la separación entre la fuente de información y la fuente de energía, como en la máquina: en el sistema hólico hay efecto de retorno sobre las fuentes de energía y de información; es un sistema performativo. Se podría afirmar que en los sistemas cibernéticos hay una autoprovocación interna, mientras que la máquina industrial, la central hidroeléctrica mencionada por Heidegger (1994), provoca la naturaleza, le suministra información para extraer energía de ella. El modo de ser de la máquina es todavía heterómata, en el sentido de que su evolucionar depende de la información que el sujeto le suministra. En el caso del sistema cibernético la información no se puede concebir únicamente en términos de cantidad de evidencia suministrada, controlada o conservada. La información no es una cosa, un dato, sino el efecto de retorno que individúa el sistema en cuanto hólico o “la operación de una cosa que llega a un sistema y que produce allí una transformación. La información no puede definirse más allá de este acto de incidencia transformadora y de la operación de recepción” (Simondon, 2018, p. 139). El sistema hólico, mencionado por Simondon, es autómeta, completamente, en el sentido de que su evolución depende de su propia resonancia interna. En este sentido, el sistema hólico está dotado de un proceso concreto de autoorganización interna: es un sistema en proceso de concretización, exhibe un modo propio de ser o de individuarse independiente de la presencia humana, con la cual, sin embargo, se relaciona. En este sentido, estas afirmaciones constituyen un desafío para pensar filosóficamente la existencia de los sistemas cibernéticos, la noción de causa como

proceso de individuación o concretización en el objeto técnico y lo que comúnmente se considera como información.

Podría decirse, entonces, que un sistema hólico se corresponde análogamente con un individuo vivo, en cuanto se puede determinar para él una individualidad, en cuanto cuenta con un centro de control a partir del cual procesa información que proviene del entorno y fabrica reacciones a tales estímulos; en cuanto se impacta mutuamente con el medio y con otros individuos, sin perder sus propias estructuras en esa interacción, al tiempo que se amplifica análogamente a partir de sí mismo, tal como sucede en la individuación vital.

Los límites de la individuación y las posibilidades de significación en lo colectivo

Cabe ahora considerar que la individuación vital se realiza sucesiva, pero no infinitamente. “Vivir consiste en ser agente, medio y elemento de individuación. Las conductas perceptivas, activas, adaptativas, son aspectos de la operación fundamental y perpetua de individuación que constituye la vida” (Simondon, 2009, p. 318). Esta vida está determinada por la conservación de una metaestabilidad en unos individuos “percederos, sometidos al envejecimiento y a la muerte” (p. 318). La muerte determina, entonces, el final de las posibilidades de individuación de un individuo, el límite de la individuación. Esta muerte puede venir como “ruptura del equilibrio metaestable que sólo se mantiene a través de su propio funcionamiento, por su capacidad de resolución permanente” (pp. 318-319), como una resolución del mundo sobre el individuo. Esta muerte o límite puede venir también como resultado del peso acumulado del residuo de las continuas operaciones, como una pérdida del potencial de individuación y un estado de equilibrio estable, en la forma de envejecimiento que “es efectivamente esta menor capacidad de renovación” (p. 320). Una y otra muertes determinan la pérdida total o gradual del potencial de individuación.

Un sistema hólico, en la perspectiva de Simondon, podría garantizar su equilibrio metaestable en cuanto puede mantener su propio funcionamiento mediante los esquemas de acción propuestos por Simondon: una capa permanente y un conjunto de elementos renovables, disponibles en la naturaleza o en el mercado. A su vez, la muerte o límite de un sistema hólico estaría determinada por su obsolescencia, por la distancia entre el uso para el que fue diseñado o concebido, y su uso efectivo.

Por otra parte, entre el nacimiento y la muerte del individuo, entre la ontogénesis y la destrucción, que determinan los límites de su existencia, está el individuo maduro “que resuelve los mundos perceptivos en acción, es también aquel que participa en lo colectivo y que lo crea; lo colectivo existe en tanto individuación de las cargas de naturaleza vehiculizadas por los individuos” (2009, p. 322). Lo colectivo aparece, entonces, como

[...] algo que incorpora al individuo mismo y constituye la amplificación del esquema que porta. Como significación efectuada, como problema resuelto, como información, el individuo se traduce en colectivo: se prolonga así lateralmente y a escala superior, pero no en su cierre individual. (p. 322)

Lo colectivo ofrece también posibilidades de individuación; pero, a diferencia de lo individual, en lo colectivo se da la “única y definitiva metaestabilidad [...] porque se perpetúa sin envejecer a través de las individuaciones sucesivas” (2009, p. 324).

Es en este sentido que se logra comprender la noción de conjunto técnico, como sistemas hólicos que se insertan, como individuos que son, en lo colectivo, para efectuar significaciones, resolver problemas, intercambiar información, sin perder su carácter de individuo. De retorno, la concepción misma de sistema hólico puede ofrecer un esquema cognitivo, ya no como mentalidad técnica, sino como referente teórico para la comprensión de lo colectivo.

En lo colectivo es en donde cobra sentido para los demás individuos las acciones individuales, en cuanto

[...] cada acción es allí significación, pues cada acción resuelve el problema de los individuos

separados y se erige como símbolo de las demás acciones; la sinergia de las acciones no es solamente una sinergia de hecho, una solidaridad que desemboca en un resultado; cada acción posee esa capacidad de hacer coincidir el pasado individual con el presente individual en tanto se estructura como simbólica de las demás. (2009, pp. 324-325).

Así, en lo colectivo cada individuo no sólo aumenta sus posibilidades de individuación, sino que tiene la posibilidad de garantizar su permanencia, su perpetuidad, en la medida en que cada acción puede llegar a constituirse en símbolo para las demás acciones del colectivo, aun cuando el individuo haya alcanzado ya su propio límite, su muerte o su extinción. Esto es posible en cuanto el símbolo se constituye como información y adquiere un “carácter puramente operatorio, no ligado a tal o cual materia, y que se define solamente en relación con un régimen energético y estructural: la noción de información” (2009, p. 327).

Esta información “supone diversidad posible de estados, no confusión, distinción. Se opone en especial al ruido de fondo, es decir a lo que adviene según el azar” (2009, p. 328). La información registrada en un sistema y procesada por éste le aporta elementos que dan poder de decisión y le permiten adoptar significaciones y tener eficacia en cuanto a su funcionamiento. Por su parte, la transmisión de la información, desde el sistema o hacia él, se ve afectada por las posibilidades de pérdida del mensaje debida al ruido o a la calidad de los medios de transmisión. Es entonces cuando, según Simondon, es necesario recurrir a técnicas de transmisión y a tecnologías para que se garantice la calidad de los mensajes. Para ello

[...] es preciso considerar su aptitud para ser recibido por un dispositivo receptor; esta aptitud no puede expresarse directamente en términos de cantidad. A su vez es difícil llamarla cualidad, pues la cualidad parece ser una propiedad absoluta de un ser, mientras que aquí se trata de una relación; tal energía modulada puede convertirse en señal de información para un determinado sistema y no para tal otro. (2009, p. 331).

Simondon llama a esta aptitud *hecceidad de la información*, y la define como aquello que

[...] hace que esto sea información y sea recibida como tal, mientras que aquello no sea recibido como información; el término cualidad designa demasiados caracteres genéricos; el de hecceidad particulariza demasiado y encierra mucho en un carácter concreto lo que es aptitud relacional. (2009, p. 331).

Esta aptitud implica no sólo que la información se emita y se entregue con criterios de calidad que garanticen la fidelidad de los mensajes, sino además, que las señales pueden ser entendidas sólo por aquellos a quienes van dirigidas y que

[...] no le aporten algo enteramente nuevo; un conjunto de señales sólo es significativo sobre un fondo que casi coincide con él; si las señales recubren exactamente la realidad local, ya no son información, sino solamente iteración exterior de una realidad interior; si difieren demasiado, ya no son captadas como algo que tiene un sentido, ya no son significativas, no son integrables. Para ser recibidas las señales deben encontrar formas previas en relación con las cuales son significativas; la significación es relacional. (2009, p. 332).

Como se ve, para Simondon la información constituye un *entre*, la posibilidad de relación entre un individuo y otros, o entre él y el medio. Pero no se trata sólo de una estructura abstracta y genérica de datos, ni exclusivamente del problema técnico que busca optimizar criterios de calidad de los mensajes; se trata de que para que una señal sea comprendida de tal manera que produzca significación, tanto el individuo como aquello con lo cual se relaciona deben contar con elementos estructurales en sí mismos sobre los cuales la información se acopla, se integra, y permite tal relación y produce una significación, ya sea que se trate de “un contexto psicológico, [...] [o de] un intercambio de señales entre objetos técnicos” (2009, p. 332).

Con *hecceidad de la información* Simondon establece que ella se constituye en un elemento estructurante de cada individuo, en parte de lo que determina su singularidad, su individualidad y sus posibilidades de individuación.

Conclusión

La técnica, tal como la presenta G. Simondon, en muchos aspectos coincide con lo que ha dado en llamarse tecnología; la primera depende estructuralmente del agente humano, la segunda tiende a cobrar cada vez mayor autonomía con respecto a éste. La idea de los sistemas hólicos, en último término, invoca el tipo de objeto técnico —o, mejor, tecnológico— que puede incluso reprogramarse en sí y por sí mismo: piénsese, por ejemplo, en la sonda espacial *Voyager 2* —con capacidad de reprogramarse computacionalmente en el espacio sideral—. Es sólo un ejemplo de cómo el *objeto técnico* —como lo llama Simondon—, en cuanto estructura hólica, puede llegar a ser tanto *natura naturans* como *natura naturata*. Un desafío para la filosofía, para la humanidad misma en términos epistemológicos, pero también éticos.

Entonces queda la pregunta filosófica: ¿es el objeto técnico un sistema hólico y, en cuanto tal, un individuo que se individúa hasta comportar individualidad? En el punto de partida queda la cuestión con las consecuencias sobre lo que traería consigo para la ética. Si la humanidad descubrió la dimensión ética al tratar las relaciones de unas personas con otras y, progresivamente, se ve desafiada a considerar los derechos de la naturaleza —sea que se tome la naturaleza misma como “sujeto de derechos”, sea que se le hominice para formular los llamados *derechos humanos de tercera generación*—; ahora se tiene al frente la problemática de los *derechos humanos de cuarta generación*, esto es, los que tienen que ver con el desarrollo tecnológico y las tecnologías de la información y la comunicación y el ciberespacio; pero, si se aísla la perspectiva antropocéntrica, ¿no son los objetos técnicos en sí mismos “sujetos de derechos”? Simondon señala cómo el carácter afectivamente incompleto del trabajo mecánico o industrial es una peculiaridad con que aparece un modo de darse del objeto técnico en el mundo de la vida contemporáneo; pero, ¿se exige cambiar esta actitud y convertirla en una *mentalidad técnica* que abra otros modos de relación no sólo entre los humanos y la máquinas, sino también entre las

máquinas entre sí; y, entre éstas y el medioambiente? ¿No hay, en el fondo, una exigencia ética que lleve a armonizar el mundo humano con la naturaleza y con la tecnología, en aras de su interdependencia, más allá de la idea de cada una de esas esferas con presunta autonomía?

Lo que ofrece la obra de G. Simondon es una vía en dirección de una renovación de la ética, claro está; pero ésta está o estará soportada por una ontología que reconoce las dimensiones de los sistemas hólicos como *modus essendi*, y el acceso a dichos sistemas y su comprensión como *modus cognoscendi*. Esta sobremirada, más allá de la fragmentación con que se tiende a considerar aisladamente a lo humano, o a la naturaleza, o a la tecnología, según las perspectivas abiertas por el autor, derivan en la asimilación de la cibernética como un *Nuevo discurso del método* —que tiene que ser inherentemente articulado con la *allagmática* y con la *analogía de relaciones*—.

Este nuevo camino tanto para la filosofía — metafísica y ontología, ética, estética— como para la ciencia y la tecnología es, a su vez, un diálogo en que diversos órdenes de saber se articulan en la comprensión de la individuación, de los efectos que tiene el devenir del individuo que llega a su individualidad, que sólo es y puede ser tal como transindividúa transductivamente. Se trata, en síntesis, de arribar al *entre*, la relación, el *ser-con...*, como condición de posibilidad del despliegue de los potenciales, pero también como posibilidad del cuidado. Sin esta atención al *entre*: los inéditos avances tecnológicos ponen a la vida, y a lo ente en general, en una situación de incertidumbre y de peligro. Así, entonces, volver la atención a los sistemas hólicos y a las perspectivas de conocerlos se torna en condición de posibilidad de *ser-en-el-mundo*.

La investigación sobre la técnica en Simondon ha dejado de lado los intrincados problemas metafísicos y ontológicos que trae consigo esta, si se quiere, era tecnológica. El problema no sólo exige volver sobre estos fundamentos, sino ver cómo ellos están en la base de las posibilidades para pensar tanto la epistemología como la ética.

Referencias

- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Odós.
- Husserl, E. (2006). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez, P., Blanco, J., Parente, D. y Vaccari, A. (coordinadores). (2017). *Amar a las máquinas. Cultura y técnica en Gilbert Simondon*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus.
- Simondon, G. (2016). *Comunicación e información*. Buenos Aires: Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Buenos Aires: Cactus.
- Simondon, G. (2018). *Sobre la filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- Vargas Guillén, G. (2015). *Individuación y anarquía*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Vargas Guillén, G. (2019). *La validez, el problema del método en G. Simondon*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Lenguaje y formación humanística

Language
and Humanistic
Formation

Linguagem
e formação
humanística

Alfonso Cárdenas Páez* <https://orcid.org/0000-0002-8111-6704>

Adriana Chacón Chacón** <https://orcid.org/0000-0003-3951-3690>



Para citar este artículo

Cárdenas Paéz, A., Chacón Chacón, A. (2020).
Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52).
<https://doi.org/10.17227/folios.52-11775>

* Doctor en Literatura, profesor de planta e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Coordinador del énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación. Líder y coordinador del grupo Elecdis, en categoría A de Colciencias.

Correo electrónico: alcardepa@gmail.com.

** Magíster en Educación, profesora ocasional del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación UPN. Coinvestigadora del grupo Elecdis.

Correo electrónico: achaconc@pedagogica.edu.co.

Artículo recibido
15 • 08 • 2018

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

Este artículo de reflexión se basa en la investigación “Un marco semiótico discursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje”. Dicho marco reconoce que el ser humano es un ser de acción y de pasión, cuyos intereses se rigen por principios éticos, según los cuales prevalece la diferencia no indiferente. Por tanto, el objeto del artículo es indagar acerca de las proyecciones educativas que la concepción del lenguaje del pensador ruso Mijaíl Bajtín pueda tener en la formación humanística, desde una visión dialógica y ética del lenguaje, en la cual prevalece el concepto de doble alteridad. En atención a esto y a tenor de las nociones de arquitectónica, extraposición y cronotopo, el artículo analiza diversos ángulos de la configuración de sentido; asimismo, estudia su incidencia en la constitución del sujeto, con miras a establecer la formación como un problema pedagógico asociado a valores.

Palabras clave

Bajtín; lenguaje; sujeto; diálogo; formación; sentido; valores

Abstract

This reflection article draws on the research project “A semiotic discursive and socio-cognitive framework for language teaching.” This framework recognizes that men and women are beings of action and passion, whose interests are governed by ethical principles, according to which non-indifferent difference prevails. Therefore, the purpose of the article is to inquire about Mikhail Bakhtin’s conception of language and its educational projections in humanistic formation, from a dialogic and ethical approach, in which the concept of double alterity prevails. In line with this purpose, as well as with the notions of architectonic, extraposition, and chronotope, the article analyzes different perspectives of meaning-making and its impact on the constitution of the subject, to establish formation as a pedagogical problem associated with values.

Keywords

Bakhtin; language; subject; dialogue; formation; sense; values

Resumo

Este artigo de reflexão baseia-se na investigação “Uma estrutura semiótica sociocognitiva e discursiva para o ensino da linguagem”. Essa estrutura reconhece que o ser humano é um ser de ação e paixão, cujos interesses são regidos por princípios éticos, segundo os quais prevalece a diferença não indiferente. Portanto, o objetivo do artigo é indagar sobre as projeções educacionais que a concepção da linguagem do pensador russo Mikhail Bakhtin pode ter na formação humanística, a partir de uma visão dialógica e ética da linguagem, na qual prevalece o conceito de dupla alteridade. Em atenção a isso e de acordo com as noções de arquitetura, extraposição e cronotopo, o artigo analisa vários ângulos da configuração do senso; da mesma forma, estuda sua incidência na constituição do sujeito, com vistas a estabelecer a formação como um problema pedagógico associado aos valores.

Palavras-chave

Bakhtin; linguagem; assunto; diálogo; formação; senso; valores

Homo sum, nihil humani a me alienum puto;
[Hombre soy; nada humano me es ajeno]
PUBLIO TERENCIO AFRICANO
Homo sum, nullum hominem a me alienum puto;
[Soy hombre, a ningún otro hombre estimo
extraño]
MIGUEL DE UNAMUNO

Introducción

Dos tendencias marcan, a nuestro parecer, la época actual en la cual afrontamos varios retos educativos. Por un lado, nos encontramos de frente con la crisis de la representación del lenguaje ampliamente debatida por el giro lingüístico (Rojas, 2006; Rorty, 1990); por otro, estamos inmersos en campos y redes que parecen marcar nuestra sujeción múltiple a un mundo plural (Goodman, 1990), a los otros y a nosotros mismos, en un terreno complejo donde fluyen la cultura, la sociedad y la historia.

Este parece ser un campo propicio para enmarcar el reto de la formación humanística y situarlo en lo que tiene que ver con el lenguaje en la perspectiva de Mijail Bajtín (1982, 1992, 1997a). En nuestra opinión, este enfoque es el que más estribos brinda para sustentarla en principios como el dialogismo, la arquitectónica, la extraposición y el cronotopo.

La *arquitectónica* nos permite situarnos en una configuración humana y social densamente ligada a sistemas que funcionan al unísono y se influyen mutuamente, lo que permite entender la confluencia de las dimensiones ética, estética, cognitiva y afectiva en la constitución de lo humano. La *extraposición* (exotopía) nos invita a considerar que conocer, actuar y —por supuesto— aprender exigen situarse por fuera del contexto particular en una relación con el otro que, en la condición de la doble alteridad¹,

¹ La comprensión de la doble alteridad reconoce que el sujeto está constituido por múltiples subjetividades; allí, coaparecen el “Otro” como mundo cultural situado en condición espaciotemporal y el otro, en calidad de alter ego. Esta doble alteridad es parte constitutiva del “yo”; de hecho, esta configuración del “yo” es imposible sin ese reconocimiento. Identidad y alteridad mantienen una relación recíproca y complementaria que hace del sujeto protagonistas de mundo.

nos provee un horizonte rico en perspectivas para acontecer y abrir posibilidades a nuestro desarrollo. Por último, el *cronotopo* nos induce a pensar que nada de lo que acontece al ser humano sucede al margen de unas coordenadas temporo-espaciales dentro de *ese marco en que escuchamos la voz del otro, atendemos a su llamado y nos encontramos con el otro.*

Dados estos elementos, es propósito de esta indagación tomar distancia de la formación humanística como ha sido considerada por la tradición y situarla en el centro del lenguaje, como fenómeno transversal de sentido que atraviesa la *condición humana* (Arendt, 2009).

De ahí la necesidad de valorar la naturaleza semiótica y discursiva del lenguaje en la formación humanística, cuyo declive en los últimos tiempos también puede atribuirse al predominio de prácticas que desconocen en dicha condición humana la presencia de pasiones, emociones, intenciones, acciones y pensamientos, cuya coocurrencia da lugar a valoraciones cargadas de sentido que enriquecen las interacciones. Aun cuando las humanidades parezcan haber tomado distancia de los enfoques positivistas que enaltecen el *logos* cautivado por las demostraciones científicas, lo cierto es que muchas veces en la aplicación de sus métodos, en el esbozo de sus teorías e incluso en la configuración de sus relaciones, se continúa viendo el *lenguaje para aprender* (Flórez, 2004) como una forma de representación, un vehículo del pensamiento o un medio de comunicación, con lo cual se restan posibilidades al *pathos* y al *ethos* que revestirían la formación humanística de una identidad y originalidad propias de una verdadera alternativa educativa.

Sentido y formación

El lenguaje es un fenómeno crucial en la existencia humana, por cuanto media en la acción (Echeverría, 1997), el pensamiento y la pasión humana (Fabbri, 2000). Tal parece que esta situación es insoslayable en la educación como práctica social que orienta nuestra travesía por la cultura, a la cual damos sentido como seres que *expresamos* lo que sentimos, actuamos y pensamos.

Por eso, nos interesa comprender el sentido que envuelve el uso discursivo del lenguaje en la medida en que beneficia con sus alcances lo que nos sucede tanto en la vida cotidiana como en la académica.² En otras palabras, conviene examinar la condición semiótica del ser humano que discurre cuando comprende el mundo, pero también cuando interactúa con los otros o, simplemente, da pábulo a su sensibilidad e imaginación para volcar, a través del lenguaje, esa múltiple conexión que establecen sujetos y objetos, en un mundo esencialmente inter-subjetivado e interobjetivado, donde nada escapa a diversas manifestaciones simbólicas.

Sobre el uso discursivo del lenguaje valga anotar que el discurso es constituido socialmente y a la vez constituye la realidad social, lo cual implica que de su uso dependen y se derivan relaciones de poder, autoridad y dominación (Van Dijk, 2009 y 2006). De ahí que la concepción discursiva otorga importancia a la condición de los interlocutores, las convenciones y rituales que acompañan las situaciones de comunicación, la relación entre los textos y sus contextos, los enunciados y su significación, el impacto socio-cultural de los discursos, la cohesión social a partir del lenguaje, las circunstancias socio-históricas de producción de un enunciado, las interacciones sociales que aportan a la configuración de los sujetos en cuanto seres con cuerpo, alma y espíritu. Dicha mirada procura entonces la transformación de los órdenes sociales inequitativos y excluyentes.

La comprensión del lenguaje como práctica social amplía, resignifica y trasciende el concepto de *discurso* hacia uno que reviste mayor complejidad, el de *prácticas discursivas* (Fairclough, 2006, 1995; Leeuwen, 2008). Desde este enfoque, se entiende que

2 De acuerdo con los resultados de la investigación DLE-033-99 que formula un marco semio-discursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje, las funciones de este se cumplen en las direcciones de lo cognitivo, lo ético y lo estético. Esto quiere decir que la formación por el lenguaje debe asumir la arquitectónica reflexiva, refractaria y acentual del signo; según esta, el lenguaje debe enseñarse para la vida, para el estudio y como objeto de conocimiento. Esta última, que ha sido la preocupación fundamental de los programas de enseñanza, debe ceder su puesto a las otras funciones, dado que, como ya se advirtió, se trata de formar en el lenguaje, por el lenguaje y a través del lenguaje y no exclusivamente sobre el lenguaje.

los discursos son el resultado de las dinámicas sociales y las interacciones entre sus participantes no son neutrales; por tanto, dan lugar a la reproducción de convenciones o la creación de otros órdenes discursivos que transforman la realidad de las instituciones y las sociedades. De hecho, Fairclough señala que los estudios del discurso funcionan “*as a resource for people who are struggling against domination and oppression in its linguistic forms*”³ (1995, p. 1).

Ahora bien, en cuanto seres que buscamos comprender y, por tanto, procuramos formular explicaciones del mundo o interpretar las condiciones en que vivimos con los demás, hemos de aceptar con prudencia que nuestra forma de pensar obedece al sentido como juego semiótico que incorpora *signos, símbolos, indicios, imágenes y señales* que, en la perspectiva de Bajtín (1992), configuran una intersección entre la significación y la valoración. Siguiendo esta línea de pensamiento, el sentido no es otra cosa que el *sentido de la diferencia*, lo que se expresa como valoración acentual e ideológica, porque las cosas con las que “tengo que ver” no son ajenas a mi ser-acontecer; ellas participan del acontecimiento y, por tanto, están teñidas de mis acentos, de mi tono emocional y volitivo siempre puestos en el horizonte del otro.

Esto parece ser claro a partir de las consideraciones que hace Bajtín en torno a uno de los nudos arquitectónicos que definen el ser:

En el acontecimiento del ser existe una mutua contradicción valorativa [que] no puede ser eliminada. Nadie puede ocupar una posición neutral respecto al yo y al otro; el punto de vista abstractamente cognitivo carece de enfoque valorativo; para obtener una orientación valorativa, es necesario ocupar el único lugar en el acontecimiento único del ser, es necesario encarnarse. Toda valoración implica ocupar una posición individual en el ser. (Bajtín, 1982, p. 116).

Esta semántica del sentido apunta a los acentos correspondientes a la carga de sentimientos de que sea capaz el ser humano y comprende los valores

3 “[C]omo un recurso para la gente que lucha en contra de la dominación y la opresión en su forma lingüística” (traducción propia).

espirituales más importantes: *cognitivos*: históricos, sociales, lingüísticos, científicos en general; *éticos*: relativos a la búsqueda y encuentro con el ser humano y todo lo que haga posible y dignifique la vida y sus fenómenos: mismidad, alteridad, libertad, justicia, trascendencia, comunicación, etc.; *estéticos*: relativos al desarrollo de la sensibilidad y la imaginación como ejercicio aplicado a la realidad en su captación original o en su trascendencia. De este modo, el sentido permea el pensamiento, la acción y la pasión humanas como factores constituyentes de una arquitectónica que nos sitúa como seres conformados por cuerpo, alma y espíritu en el espacio y en el tiempo y define, de primera mano, la condición en que nos encontramos con el otro/ Otro y somos llamados por él.

Estos dos, el *encuentro* y el *llamado*, son los cronotopos fundamentales de esa doble condición de alteridad. Tal como lo sugiere el epígrafe de Unamuno,⁴ parece, pues, definirse la condición ética de base de la formación humanística que, en la perspectiva de Bajtín (1997), nos induce a pensar que, puestos en la tesitura de una arquitectónica *yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro* (p. 23), somos sujetos formados en nuestro ya-ser dentro de la cultura (Otro), universo dentro del cual acontecemos (ser-acontecer) para abrirnos a las posibilidades del deber-ser.

Entonces, una primera consecuencia que se desprende de lo dicho con respecto a *la formación humanística* nos lleva a plantear que, en principio, esta *no puede darse al margen de la condición ética de la doble alteridad*, en la cual nos permeamos de cultura a partir del ya-ser que somos en vía de permanente transformación. Concebir la alteridad es atender al llamado del otro y situarse en el encuentro con él; en este sentido, cabría interrogar el concepto mismo de experiencia porque el otro no se puede experimentar, no se deja manipular, no se puede constituir en una objetividad tal que, en el proceso

⁴ Las palabras de Unamuno son un parfraseo del axioma del comedógrafo latino Publio Terencio. La voz del escritor español nos recuerda la doble alteridad como lo puesto en contexto, mientras que el eco latino nos habla del "yo" humano y social en cuanto entramos en relación con los otros.

mismo de la comunicación, se pueda ausentar, se pueda distanciar, de modo que lo que opera en el encuentro es la *methexis* misma, la participación.

En esta condición ambital, somos nómadas dentro de la cultura. Si bien es cierto que, a través de la educación, se nos institucionaliza, no cabe duda de que también se nos abren puertas a una itinerancia que, a la larga, es la que nos configura como personas puestas siempre en relación con nuestros semejantes y con lo que ellos han sedimentado como valor, es decir, la cultura. Dado que con-vivimos en una situación saturada de provocaciones, no queda otra alternativa que con-vivir con responsabilidad, de modo que la vida no pase en vano, que no vivamos la vida en balde, para que siempre nos encuentre dispuestos a responder al llamado del otro y de lo Otro.

En palabras de Lévinas (2001), podríamos decir que con-vivir con responsabilidad es una manera de huir a la tautología de la *ipseidad* (yo mismo), pues esta es una forma de egoísmo. Al respecto, vale la pena destacar lo dicho por el filósofo francés acerca del *deseo del otro* como un movimiento ético que nos permite entender nuestra socialidad.

La relación con el Otro me pone en cuestión, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, descubriéndome en tal modo con recursos siempre nuevos [...] El otro está presente en un conjunto cultural y se ilumina por ese conjunto como un texto por su contexto [...] Ser yo significa, entonces, no poder sustraerse a la responsabilidad [...] la puesta en cuestión del Yo por obra del Otro, me hace solidario con el Otro de una manera incomparable y única [...] El Yo frente al Otro es infinitamente responsable. (pp. 58-63).

Parece, entonces, que a la luz de estas reflexiones van quedando algunos sedimentos que es necesario poner en evidencia; hay que asumir el lenguaje más allá de ciertas categorías que (como las de representación, medio, mensaje) han sido caras a los estudios disciplinares, pero poco contribuyen a precisar el campo de la formación humanística porque aprisionan el lenguaje dentro de los linderos del pensamiento abismal. Por otro lado, es preciso poner en evidencia la condición ética del ser humano en

situación de doble alteridad, lo que implica considerar la educación como un proyecto ético dentro del cual los seres humanos somos protagonistas siempre en relación con el otro/Otro.

Es preciso en lo que concierne a la educación, plantear que el sentido, más que obedecer a la representación, se fundamenta en la acción y se orienta hacia el *otro* en la condición de doble alteridad, que involucra tanto al semejante como al mundo que incorpora culturalmente las huellas de lo humano. Se puede, entonces, afirmar que esa doble relación impulsa una carga social e intersubjetiva que es fuente de valor, emoción, afectos, sentimientos y acentos. De aquí resulta que, si bien el sentido se transcodifica en forma de textos, es prioritario orientar el interés hacia el contexto donde surge y desde ahí preguntarse por la diversidad de textos, lo cual nos remite a la intencionalidad más que a la representación, como concentración en los efectos significantes y, en consecuencia, en el poder *referencializador* —no puramente representativo y, por tanto, constructivo— de los aparatos discursivos (Charaudeau, 1983). Ese poder no puede obedecer a otra cosa que a la interdiscursividad social.

La densidad del sentido y su carga de simbolismos, imaginarios, indicios y señales, al no desconocer la lógica como marca absoluta de lo abstracto, se aviene con la analógica (Cárdenas, 2017 y 2007) como travesía por diversos contextos, entre los cuales aparece el papel que desempeñan el mundo natural y el cuerpo como fuentes de sentido mágico, imaginario, simbólico y estético. Se establece así una dialéctica y una analéctica (Babolín, 2005; Dussel, 1979) que, a tenor de lo dicho arriba, no excluyen una visión ideológica y dialógica del mundo que sitúa lo que decimos en el universo social, donde se confrontan los puntos de vista que provienen de posiciones que, al no ser otra cosa que posiciones intersubjetivas, están cargadas de valor.

La verdad es una forma de valoración, es una manera de tomar posición y, por tanto, hay que reconocerle ese estatus, más allá de la coherencia que se impone desde la lógica; eso, sin pasar por alto

que, por igual se manifiesta como adecuación en el conocimiento científico propio de las ciencias naturales o, también, como acuerdo en el escenario social o, aun, se invoca como dogma en otros campos. De hecho, dentro de las comunidades discursivas científicas y académicas, la producción intelectual se da con arreglo a convenciones, intenciones y propósitos compartidos que constituyen lo que Foucault llamaría la *voluntad de saber o voluntad de verdad* (2014), a partir de la cual se generan límites o se ofrecen pautas dentro de las cuales el conocimiento se considera válido o legítimo en el campo disciplinar en el que se produce.

La advertencia planteada indica que, cuando nos lamentamos de la exclusión de las humanidades en el ámbito educativo, es porque seguimos dentro de los límites del *pensamiento abismal*⁵ tratando de reivindicar lo que ha sido excluido, sin pensar en los valores; las humanidades, como disciplinas reconstructivas del campo valorativo humano, han sido consideradas un tipo de excrecencia en la educación. Si bien esta actitud existe y es válida, no es el único camino que le queda a la formación humanística. Bien cabría pensar si, más allá de la tendencia a pensar la pedagogía desde las disciplinas y, por supuesto, a trabajar los objetos disciplinares como objetos pedagógicos, no sería preferible pensar primero en *objetos pedagógicos* — el lenguaje es uno de ellos — y preguntar por su ubicación dentro de una epistemología y una ética de la educación que atienda al ser humano que se forma, sin someterse exclusivamente a los dictados de la ciencia aplicada en la educación.

Considerados sumariamente, los rasgos del sentido conforman un campo de gestación de todo aquello que constituye interés humano. Fiel a esos trazos, se perfila el espacio de la comprensión donde se destila aquello que merece ser explicado y/o interpretado por cada sujeto en cuanto tiene valor. A consecuencia de esto, dada su riqueza y el

5 Referido a la división radical de la realidad en dos universos y la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea en la interpretación que se hace del mundo. El concepto ha sido trabajado por autores como Boaventura de Souza Santos (2010), en relación con sus concepciones acerca de la epistemología del sur, la descolonización y la ecología de los saberes.

sinnúmero de tensiones que despierta, ese es el marco de la comprensión como búsqueda de la *contrapalabra*.

Esta búsqueda, en la perspectiva de Bajtín, consiste en una réplica activa a la palabra del otro que, además de comprender sus posiciones, sitúa la palabra inicial en un contexto dialógico adecuado que reproduce el acontecimiento mismo de la palabra; la palabra situada se nutre del excedente de visión que resulta de la extraposición y, por supuesto, del devenir histórico, lo que no implica desconocer lo que de universal existe en el significado y de lo cual cualquier hablante podrá echar mano cada vez que intente poner bases para que su discurso sea inteligible. Atender a tales manifestaciones supone explicar lo explicable e interpretar lo interpretable, en el horizonte de la doble alteridad ya considerado; de este modo, la comprensión es, *en lo que respecta al discurso de las humanidades, siempre la condición para abarcar lo humano*. Hablar de sentido es, entonces, mencionar las posibilidades de la significación, pensar que *la realidad al entrar en contacto con el sujeto encarnado en acción se transforma simbólicamente* y se vierte a través de indicios, se vuelve imagen a través de la manera de percibirla, asume la naturaleza simbólica cuando cada cual valora o, sencillamente, objetiva cuando va en procura del beneficio práctico, de la utilidad que pueda proporcionar.

En la misma perspectiva, el contexto no solo se refiere a aquello que tiene un referente y se considera existente desde el punto de vista de la presuposición, sino a lo “real” construido por la mente, desde el momento en que el individuo lo percibe y lo sitúa en la conciencia del otro como realidad conocida y valorada, acomodada a una visión de mundo, a modos y perspectivas que caracterizan las tendencias típicas del pensamiento dentro de una cultura; también, a las determinaciones de la condición humana, a la manera como el sujeto deja su impronta en todo lo que toca en circunstancias históricas definidas. A la manera de entender de Freire (1991) se trata de la lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra, una lectura de la *palabra mundo* en la que lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.

La comprensión de este asunto es más lograda si ubicamos al ser humano en el centro de esta construcción semiótica, si aceptamos la relación triádica yo/otro/mundo, en la cual él se localiza para magnificar su humanidad y ponerla en situación o enmarcarla dentro de límites humanos, que oscilan entre la inmanencia y la trascendencia, entre el secreto y el misterio, pero, en últimas, históricos. Desde este marco, el poder de la racionalidad humana se abre en muchas direcciones, de acuerdo con intereses radicados en el conocer, en el servir o en el expresar. Es en este ámbito antropofánico donde el *ser humano* se constituye en centro, y donde cabe hablar de intereses intelectuales, sociales o estéticos en el marco de la cultura; buscar la comprensión y justificación de tales intereses; ejercer la libertad y las preferencias por todo aquello que contribuye al desarrollo humano; atender a los roles que los seres humanos ejercemos en el ámbito social; defender y discutir puntos de vista, enfoques y perspectivas; en fin, interactuar con los demás con determinados fines.

En atención a esto, el sujeto que se educa culturalmente es un ser de conocimiento y de acción, de acción y de pasión, activo, deseoso y reflexivo que trata siempre de asumir la experiencia del comprender su relación con el mundo, con el otro y consigo mismo. En ese campo de tensiones, se genera también el conjunto de valores en que se apoya la experiencia humana, se constituye la cultura y se diversifican los principios del vivir humano que, por dondequiera que se le mire, es vivir cultural. La vida humana se vive, entonces, en torno y a través del lenguaje que eleva a contenidos –cognitivos, éticos y estéticos– las relaciones yo/mundo, yo/otro y yo/yo para consolidar la cultura como sobreentendido que nutre de sentido el quehacer humano.

Dadas estas consideraciones, los actos humanos, incluido el lenguaje, no son un calco del mundo. En calidad de actos, ocurren a través del misterio del símbolo, del sincretismo de la imagen, de la plástica del signo y de las múltiples mediaciones que efectúa el prisma del lenguaje. Aun cediendo a las presiones referenciales, es indispensable aceptar que los límites no existen de manera natural; no hay

hechos sin categorías, lo que supone que hay alguien que ejecuta la acción de juzgar, que permite englobar hechos u objetos distintos en categorías como conceptos de la mayor extensión para abarcar el mundo. De este modo, se instaura un juego discursivo entre conceptos y categorías, símbolos e imágenes, señales e indicios que, gracias a las estructuras cognitivas y a los procedimientos de condensación (metafóricos) y desplazamiento (metonímicos) que sobre ellas operan, se tejen en una *red de entidades posibles* que se distiende o se contrae, cediendo a la diferencia conceptual o al sincretismo imaginario, o dando paso a las declaraciones o las preguntas, en un recorrido que atrae el *espectro de la representación*, abre la capacidad de mención y genera las condiciones de interpretación desde el territorio del otro, donde se concreta y se pone condición a lo que decimos, a lo que nos referimos.

Este espectro discurre a través de enunciados que, como significantes de la información proposicional, proponen que lo que se dice sea verdadero, mentiroso o falso, cierto o incierto, verosímil, probable o posible; que sea correcto, compartido o discutido por muchos o que ponga las condiciones para cumplir su papel aseverativo. El enunciado expresa subjetivamente unas relaciones que, en ocasiones, se manifiestan a través de un juicio que afirma o niega una proposición como verdadera o falsa, necesaria, probable, improbable, etc. O que, en otras, cuestiona las relaciones, deja ver la sorpresa o, sencillamente, las propone como hipótesis de sentido.

Lo anterior quiere decir que el sentido no está exento de *intencionalidad*. Esta, frente a la instancia del saber absoluto, nos hace conscientes de la finitud y parcialidad de nuestro conocer, por más señas anclado en su carácter pragmático, contextual y aspectual a un horizonte de visión y a unos intereses humanos. Al recoger estos elementos en dicha noción, se acentúa la impronta del sujeto en el pensar y actuar y se subraya la convergencia entre el ser-hacer histórico humano, cuya manifestación enunciativa son los *géneros discursivos*. Desde la distinción de diversos *mundos posibles* (Bruner, 2004), afloran los límites de la razón humana en su

aspiración de unidad con lo real, la cual no puede darse porque el ser humano siempre acontece en la acción. La razón consiste en que su acción se revela como una serie de percepciones imprecisas que provienen del lugar que se ocupa en el mundo y que solo consagran la posibilidad de articular las dimensiones: sintáctica, semántica y pragmática del acontecer del lenguaje,⁶ lo cual se refleja en la forma plural como representamos a partir de la diferencia entre una doble relatividad de lo conocido y las maneras como lo conocemos.

Se reconoce, así, la calidad operativa del conocimiento y los estilos que el pensamiento utiliza para “tematizar” lo conocido, haciendo de la tematización un contenido intencional, adosado a signos diversos y en relación de adecuación y generalización con lo que se conoce, pero, de igual modo, con otras formas como la semejanza, la identidad, la indicación, la identificación, la coexistencia, la sucesión, la homología y la analogía como expresiones de intencionalidad.

Vistas así las cosas, la intencionalidad es un índice referencial que precisa el contorno de los aparatos discursivos poniendo límites al pensamiento y no algo que le corresponda al sujeto o al objeto respectivamente. Con ello, se precisa que no hay gratuidad en la acción humana; el pensamiento y la conducta siempre se orientan, tienden a un fin, responden a un para qué y a un porqué, de manera que los límites del quehacer humano son límites intencionales y referenciales, los cuales provienen de la manera como se instala la existencia humana a través del percibir y el coexistir. Este es, en nuestro sentir, el origen de las diferentes formas de la representación a las que hemos hecho referencia, las cuales no se reducen a lo que pensamos; incorporan, también, lo que sentimos, decimos, imaginamos y hacemos (modelo cuántico o emergente). Así, se recoge la organización sintáctica, semántica y

6 Acudir a la división tripartita de la semiótica nos sitúa frente a la diversidad de la verdad, ya como coherencia, correspondencia o consenso; en esto es visible la manera como se nos ha impuesto una u otra forma de verdad como norma universal. Este intento de reducir la verdad a una sola forma lógica requiere revisión desde los planteamientos de la mediación, la diversidad de contenidos y de puntos de vista desde los cuales se constituye el sentido.

pragmática del sentido, de acuerdo con la cual la referencia no porta la realidad en calidad de cosa, sino su *referencia intencional, necesaria, interesada*.

Frente al significado que nos instala en la unidad, la *referencia intencional* no opera desde un yo absoluto. Por ser manifestación de la conciencia sígnica, adopta las marcas arquitectónicas del signo para instalarnos en la diferencia, en el horizonte de visión del otro. Entonces, decir sentido es decir diferencia, diversidad no indiferente. Esto es posible porque el *ser humano* no tiene una conciencia neutra y tampoco actúa de manera neutra; por un lado, tematiza lo que dice y, por otro, toma posición frente a lo que dice. Tal es el caso del maestro de lenguaje que no puede situarse por fuera de la acción, ni de la representación vista en la doble instancia expuesta.

Sujeto y formación

Una de las dificultades que enfrentamos al hablar de la formación humanística y sus nexos con el lenguaje consiste en que este ha sido reducido a la lengua, el *signo*⁷ (Saussure, 1970) y su poder referencial frente a las *cosas*. Suponemos que la lengua es, en la práctica, la única manifestación del lenguaje y que ella se orienta a la realidad objetiva para representarla, pero pasamos por alto la diversidad de signos con que lo hace y la manera como significa esa realidad en cuanto al horizonte de sus manifestaciones: relaciones y formas de percibir las y de organizarlas. Aún más: pensamos la realidad al margen de sus relaciones con el sujeto no solo como ser que conoce, sino que también exhibe comportamientos; en síntesis, olvidamos que el lenguaje es una mediación entre la conducta y el intelecto humano.

En cierta medida, estas dificultades para comprender el sentido tienen caución en una práctica que ve en el lenguaje un medio para representar la realidad; es decir, por un lado, se habla de medio y, por el otro, de representación y realidad. Es evidente que, en el lenguaje, prevalece un foco logocéntrico

7 De hecho, hay diferencias tajantes en la concepción del signo de Saussure frente a la que propone Bajtín; esta recoge una visión semiótica-discursiva del lenguaje vivo, para establecer una distancia de la puramente lingüística y sistemática de la lengua.

cuya manifestación es la equivalencia entre significado y concepto; uno y otro se entregan a la fianza que les brinda el signo; fue esto lo que fortaleció los arcos lógicos de la representación. A partir de ahí, se habla de la verdad demostrada y de la visión positiva del mundo que ejercen presión sobre las maneras de conocer y comportarse del ser humano. Fue así como el sujeto desapareció, se marchó de la vida humana recién nacido y pasó a ser pura abstracción en la mente moderna que se encargó de distanciar dramáticamente el sujeto del objeto. Este distanciamiento obedeció a que el sujeto adoptó las caras de la racionalización y la subjetivación enfrentándose a diversas fracturas: unidad y fragmentación, ley científica y sujeto humano, ciencias naturales y ciencias humanas, estructura y acción, todo por obra y gracia del pensamiento dicotómico.

Además, el asunto ha sido permeado por dicotomías cuyos efectos se viven a través de la diferencia y la exclusión (Ricoeur, 2003). Fue así como se instituyó la creencia de que el significado estaba compuesto por factores lógicos y emotivos, pero que estos no tenían ningún valor cognitivo; por tanto, debían ser excluidos de cualquier consideración. Con ese argumento, se dio prelación al sentido explícito sobre el implícito y, de esta manera, se presionaron procesos formativos tan importantes como la lectura y la escritura, que derivaron en la tendencia a considerar que todo lo que rompiera con el orden lógico y objetivo no debería ser contemplado y, por tanto, debería ser excluido, estigmatizado. De esta manera, se fracturó el sentido y se generaron parcelas que lo disolvieron en sectores irreconocibles donde prevalecían límites precisos, tajantes entre denotación y connotación, entre lo cognitivo y lo emotivo, entre lo semántico y lo extrasemántico, entre lo literal y lo figurado, entre lo explícito y lo implícito, entre lo transparente y lo opaco.

Es evidente que esta concepción dualista (Touraine, 2000) ha entrado en crisis desde el momento en que se han puesto en cuestión los conceptos de realidad y de hecho. Asimismo, es sabido que el predominio de la explicación y de la demostración ha ido cediendo frente a otras formas

de la racionalidad o, valga decir, sensibilidad frente a la realidad, como la argumentación, la comprensión e interpretación y la narración, sugeridas, por ejemplo, por Bruner a través del *pensamiento narrativo* (2004).

En la confluencia de las dimensiones cognitiva, ética y estética de la condición humana también hallamos planteamientos como el de Nussbaum sobre las *emociones como juicios de valor* (2008). Al respecto, señala que las emociones tienen un carácter cognitivo, lo que las caracteriza como formas de entender el mundo. Son pensamientos y, por tanto, admiten juicios válidos que se le otorgan a un objeto externo investido de algún valor o relevancia por parte de quien vive la experiencia de la emoción. Tales juicios son *eudaimonistas*⁸ dado que se apoyan en el esquema de objetivos y proyectos importantes del “yo”, a partir del cual se busca el propio bienestar. Esta perspectiva se aleja de las concepciones que vinculan las emociones con formas inconscientes, involuntarias e incluso irracionales de percibir la realidad o que las asemejan a estados de ánimo y deseos pero, además, sitúa el problema de los valores en el campo analógico del sentido donde juegan por igual los simbolismos y los sentimientos de un sujeto inconcluso, siempre abierto al diálogo y responsable de sus actos. La autora asegura que las emociones “tienen que ver con el florecimiento del sujeto que las tiene” (p. 54).

Otro tanto podemos decir de la mirada de Lechner (2002) acerca de la dimensión subjetiva de la política, dado que esta es una obra humana, no obstante “el proceso de des-subjetivización que fomentan las ciencias sociales hace tiempo” (p. 10). Por ello, se requiere reformular los códigos interpretativos acerca del sentido de las transformaciones, de manera que podamos concebir los problemas desde el ámbito público y no como un listado de temores

⁸ *eudaimonia* (*eu*: bueno, bien; *daimon*: divinidad inferior, demonio, espíritu, destino) es un concepto del pensamiento clásico griego, particularmente de la época helenística, referido a la felicidad que proporciona una vida plena, basada en el equilibrio entre el bienestar colectivo e individual. Tuvo gran influencia en asuntos éticos de la sociedad como lo evidencia Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, al referirse, por ejemplo, al cultivo de la amistad en la búsqueda de la justicia.

individuales; de lo contrario no escaparemos al discurso populista que acoge y moviliza la subjetividad vulnerada de los ciudadanos (Lechner, 2002).

Por eso, hablar del sentido exige situarse en la compleja red de asuntos planteados en la primera parte. Al respecto, no podemos pasar por alto la condición semiótica y discursiva del lenguaje, ni su papel en la cognición y la interacción humanas, para centrarnos en tomar distancia del significado y sus acepciones: *realidad, objetividad, concepto, orden, poder, verdad*. Hacerlo es reconocer la pluralidad semiótica del signo como imagen, símbolo, indicio, señal, gesto; es asumir la naturaleza analógica y analéctica de la forma de referirse al mundo; es examinar la dialogía y polifonía del discurso; es apuntarle a las diferentes maneras como el *ser humano* construye el mundo. Es, en últimas, situar el sentido en el contexto de la vida, darle sentido a la vida.

En estas condiciones y frente a la impersonalización en un mundo sin actores y sin acciones (Touraine, 2000), donde no se asume la responsabilidad, el sujeto puede seguir siendo una entidad cerrada y concluida que obedezca a un ser al que se le reconoce responsable dentro de un proyecto ético abstracto y sin culpa, afincado en la confianza que, hacia el futuro, propician el progreso, el bienestar y la felicidad. En sentido contrario, la opción es comprenderlo como aquel ser que, obedeciendo a una arquitectónica, se constituye en un *ya-ser* que acontece en un mundo cultural, social e histórico, dentro del cual procura abrirse a las posibilidades del *deber-ser* para vivir, tener experiencia, crear, sentir afecto, pensar y transformarse gracias al ejercicio del pensamiento, la acción y la pasión, que lo habilitan para marchar en procura del ejercicio libre, crítico y creativo de sus fuerzas productivas.

Precisamente, el sentido no pacta con la ausencia de sujeto; es la configuración de este la que pone las condiciones que enriquecen la representación gracias a su aparición en campos donde proliferan manifestaciones de sentido que se refieren a la verdad, la certeza, la verosimilitud, la probabilidad, la validez, la legitimidad, la eficacia, la corrección,

la posibilidad. Estas manifestaciones del *retorno del sujeto* significan atender a su ser de razón, pero, de idéntica forma, poner en la mira la acción y la pasión, para recuperar el sentido de lo humano a través del *hombre* como ser de palabra. Si las columnas sobre las cuales se apoya el sentido son la acción crítica, la libertad en contexto social, la creatividad dentro de la cultura y los valores como juego con el sobreentendido, contamos con el terreno abonado para consolidar la educación humanística. En consecuencia, el sentido deja de ser plenamente objetivo, lo que muestra que el *ser humano* no puede renunciar a la subjetividad, ni puede imponer la objetividad como algo absoluto ni mantenerse a distancia intersubjetiva frente al sentido. Aún menos, puede evitar el tránsito del sentido a través de los imaginarios, los símbolos, los saberes, las ideologías y los valores. Hay un substrato expresivo e interactivo que implícitamente lo recorre y que impide renunciar a la diversidad, como manifestación modal de lo humano.

Por tanto, si situamos al sujeto en el campo de tensiones que se genera desde la intersección de lo objetivo, interobjetivo e intersubjetivo como efectos solidarios de su modo de ser, es posible poner en escena la doble alteridad y, por tanto, situar el papel del lenguaje en el espacio donde fluyen el pensamiento, la acción y la pasión, ampliamente permeadas por factores dialécticos, analécticos y dialógicos que, en la puesta en escena discursiva, precisa condiciones textuales y contextuales para diversificar la enunciación.

La enunciación como discurso situado implica al sujeto en su concepción arquitectónica, desde donde el acontecimiento del ser se abre hacia el otro, en cuanto actúa frente al otro, al lado del otro, junto con el otro, pero, por igual, se abre al mundo de la vida y la cultura. El ser acontece en la medida en que es un “ser juntos”, yo y otro/Otro, en la medida en que establece relaciones con el otro/Otro. Solo a través de la mirada del otro, que me es inmediato y cotidiano, es posible tener conciencia de la totalidad que soy, puedo tener la sensación de que conformo

una totalidad. “Yo soy yo por la mirada del otro”, dice Bajtín.

El ser-evento es aquel que se pone siempre en situación responsiva frente al otro, que está siempre en situación de no indiferencia, que se muestra propenso e interesado, que acentúa y valora cuando actúa, que no desliga su acción de la conciencia responsable. Es aquel que no puede abstraerse de su situación en el tiempo y en el espacio, desde el lugar donde está, de las circunstancias en que vive y actúa frente al otro/Otro. Tal apreciación supone que la arquitectónica del sujeto contempla tres niveles: espacial, temporal y valorativo, los cuales contraen nexos estrechos con el cuerpo, el alma y el espíritu; esta configuración también se manifiesta a través del *reflejo*, la *refracción* y la *acentuación* del signo (Ponzio, 1998), amén de las distintas formas de valoración, acentos y relaciones cronotópicas entre yo/otro/Otro. El ser humano como sujeto no lo es por sí mismo sino por sus actos y las relaciones que contrae con lo otro. Más allá de las determinaciones sociales y culturales, el ser sujeto es ser sujeto de pensamiento, acción y pasión que participa del acontecimiento vivo de ser actuante. Por eso, vale la pena traer a colación las palabras de Bajtín:

Solo el acto *en su totalidad* es real y participa del acontecimiento unitario del ser, sólo este acto es vivo y [...] está en el proceso de generación, deviene, se realiza, siendo partícipe viviente del acontecimiento de ser: forma parte de la unidad única del proceso de ser... (Bajtín, 1997, pp. 7-8).

Estas son maneras de reinstalar el sentido, el sujeto y los valores, en lucha contra las dicotomías y las exclusiones que se engastaron en la cultura y en la sociedad a nombre de la racionalidad positiva que ha mutilado esa otra mitad, analógica, imaginaria, ideológica, narrativa y pasional que, sin desconocer la dimensión intelectual y el imperio de la razón, permea las vivencias orientadas y permite transformar el sujeto en actor de vida compartida, en un ser capaz de modificar el ambiente y la situación social, capaz de cambiar los criterios de decisión, las relaciones de dominación y las presiones culturales,

dentro de un ambiente de responsabilidad y más allá de prácticas hegemónicas.

Lo dicho nos pone de frente un sujeto social que conoce desde los ángulos lógico y analógico; este sujeto situado en contextos vitales específicos de formación y de ejecución responde activamente, gracias a la *arquitectura funcional* del ser humano, a las condiciones y necesidades surgidas de esos contextos, dentro de los cuales adapta y transforma su conocimiento y su comportamiento. El sujeto que se forma, al actuar en el mundo y conocerlo desde determinado punto de vista, aprende a compartir y conciliar estrategias para construir la visión tridimensional *mundo/yo/otro* para transformarse en *sujeto histórico-social* de conocimiento y de discurso, pero, además, en *sujeto modal*, con capacidad para optar de manera libre, razonada y argumentada el mundo vivido.

La acción es el campo natural del sujeto, y este es la presencia de lo humano y no de lo universal en cualquiera de los sentidos: leyes naturales, sentido de la historia, creación divina. *El sujeto es el llamado que se le hace al ser para que se encuentre con el otro y se transforme en actor*, para que penetre en la vida del individuo y, en consecuencia, en la libertad y en la creación para no someterse al orden del mundo que es apenas un principio de orientación mas no es la regla general. Es, entonces, el momento en que el sujeto se convierte en el puntal de los valores en la medida en que el estribo moral de ellos es la libertad, una forma de la creatividad que es su propio fin.

Sentido, formación y valores

De aceptar que el sujeto se puede formar, ¿qué es lo que se forma en él? Para responder esta pregunta, es preciso reconocer que la formación es una forma de la acción, pero, por igual, un proceso siempre abierto, inconcluso. Por tanto, y en adición a la formación extraterritorial del ser humano, la acción formativa apunta pedagógicamente a dos cosas: se forma en el conocimiento y en el comportamiento. Estas son las dos metas fundamentales de la educación.

Al llegar aquí, cabe destacar un hecho de interés pedagógico: el lenguaje está cargado axiológicamente (Bajtín, 1992). Cuando abstraemos, generalizamos, identificamos, indicamos, mencionamos, evocamos, indexamos la realidad y sus eventos, creamos analogías, ejecutamos operaciones, realizamos acciones, adoptamos una actitud frente a otros. La interacción teje una red intensa y compleja, al punto que *es imposible hablar de un reflejo isomórfico de la realidad en la mente humana*. La realidad es una construcción lastrada por la experiencia del sujeto, llena de vivencias, de focos de atención específicos, preñada de puntos de vista, abordable desde numerosas perspectivas. Este hecho no puede ser mirado de soslayo por ningún maestro en las prácticas pedagógicas orientadas a la formación del otro en el Otro (cultura).

Llegados a este punto y teniendo en cuenta que la educación gira en torno al conocimiento, la formación en él apunta, por un lado, a la intencionalidad y, por otro, a que el conocimiento esté permeado por valores cognitivos, éticos y estéticos. Tales valores podrían resultar del florecimiento de capacidades en el encuentro con el otro como un alma (Nussbaum, 2010). Para la filósofa, la formación humanística potencia la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico pues permite que “el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja” (Nussbaum, 2010, p. 24).

Cabe señalar que la valoración como forma constitutiva del sentido es un argumento fuerte, contrario a la visión del lenguaje como un medio de representación de la realidad. Esta conciencia valorativa no es absoluta pues opera a partir de una relación que, para lo que nos interesa, apunta en cuatro direcciones: hacia el mundo, hacia los sujetos que piensan y actúan, hacia los sucesos y acontecimientos del mundo y hacia el lenguaje en sí mismo. En este sentido, se puede afirmar que el lenguaje no solo habla de la “realidad”, sino también de los que lo hablan, de lo que pasa en el mundo de los que hablan y habla de sí mismo.

Por eso, vale la pena recordar a Bajtín, para quien el conocimiento general y abstracto no puede ser absoluto ni único; más cuando este no se refiere tanto a la realidad como al mundo:

[...] el mundo como objeto del conocimiento teórico pretende pasar por el mundo en su totalidad, no sólo por el ser abstractamente unificado, sino por la existencia singular y concreta en su totalidad posible; esto es, la cognición teórica intenta construir una filosofía primera (*prima philosophia*) o en forma de una gnoseología, o bien (variantes biológicas, físicas y otras). Hubiera sido muy injusto pensar que ésta fuese la tendencia predominante en la historia de la filosofía: no se trata sino de la especificidad singular de la época moderna, podría decirse que sólo de los siglos XIX y XX. (Bajtín, 1997, p. 15).

Aquí se hace evidente el *papel mediador* del lenguaje, gracias a la manera como ejerce su papel argumentativo frente al mundo; a su papel enunciativo frente a los sujetos que lo usan; a su función narrativa frente al accionar del sujeto y a los acontecimientos del mundo; en fin, gracias a su papel metalingüístico y retórico para referirse a sí mismo.⁹

Para Bajtín el mundo no puede verse exclusivamente desde el ángulo de una subjetividad anclada en el yo. La razón radica en que “Yo no miro al mundo con mis propios ojos y desde mi interior, sino que yo me miro a mí mismo con los ojos del mundo [...] Desde mis ojos están mirando los ojos ajenos” (Bajtín, 1997)

Esta capacidad de identificarnos a través del otro, de mirarnos en los ojos del otro y reconocernos en la cultura no puede responder exclusivamente a principios individualistas; su universo, como lo dijimos al principio, es ético y, para el caso, vale repetirlo, producto de unas prácticas en que estamos conectados de diferentes modos con los demás y con el mundo que nos ha tocado vivir. El fundamento ético de orden constructivo es la base para ascender hacia lo estético y lo cognitivo.

⁹ En relación con el asunto, no se pueden pasar por alto los aparatos discursivos, ni los dos grandes campos en que se organiza el sentido: lógico y analógico, en donde se evidencia el carácter autorreflexivo y autopoyético del lenguaje.

En esta arquitectónica, se impone el poder del lenguaje y, por supuesto, el del sentido, porque tal como lo afirma Bajtín,

No se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no sólo significa sino que también valora. Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado, aparece como privado de valoraciones. (Bajtín, 1992, p. 145).

El valorar propio del sentido se organiza en torno a una arquitectónica donde co-aparecen cuerpo, alma y espíritu, metáfora paulina de una arquitectónica que tiene su contraparte en la relación espacio, tiempo y valores, según lo que advierte Bajtín. De hecho su interés educativo es insoslayable; a partir del cuerpo, se construyen valores estéticos donde cuenta *el poder estético de la sensibilidad que hace irreductible la estética a la belleza*;¹⁰ gracias al alma como sedimento de la condición histórica del accionar humano se construyen los valores éticos; mientras tanto, el espíritu se llena de todos los valores en que se deposita la cultura.

Planteadas así las cosas, el asunto de los valores responde a la visión dialógica y analéctica de Bajtín, quien, a partir de su filosofía primera, se contrapone a la abstracción que la dialéctica hace del diálogo y explicita la posición que se puede asumir frente al conocimiento; este no puede estar exento de valores, lo que significa que debe responder a una *dialéctica* preñada por una *dialógica* y una *analéctica*. Por igual, responde a la concepción que el pensador de marras tiene del papel del lenguaje en la representación:

La palabra vive fuera de sí en su orientación al objeto; si nos abstraemos hasta el final de esta orientación, entonces en nuestras manos quedará solo el “cadáver desnudo” de la palabra, por el cual no podremos saber nada acerca de la situación social ni del destino vital de la palabra en cuestión. *El hecho de estudiar la palabra en ella*

¹⁰ De hecho, *estética* proviene del término griego *aisthethikos*, que significa ‘sensible a todo aquello que es percibido a través de los sentidos’.

misma, ignorando su orientación fuera de sí, es tan absurdo como estudiar la vivencia psíquica fuera de esa realidad a la cual está dirigida y por la que se determina dicha vivencia. (Bajtín, 1986, pp. 119-120). [Énfasis en el original].

A partir de estas consideraciones, el conocimiento se consolida como la búsqueda de la veracidad responsable; el pensar responsable es un pensar veraz que no coincide con una supuesta unidad universal, tampoco con una permanencia que desvirtúe que el pensamiento y la verdad son participativos y que la representación es axiológica (Bajtín, 1997), so pena de convertir el mundo teórico, intelectual, en un mundo incongruente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, cabe mostrar la conformidad con la orientación de la palabra hacia la realidad y su condición lógica, apoyada en la identidad de la diferencia. No obstante, es preciso no perder de vista la arquitectónica del signo, según la cual la palabra está llena de perspectivas distintas. Las razones saltan a la vista cuando quien habla se extrapone y se ubica dentro del amplio marco del *sobreentendido cultural*; cuando la palabra recibe la entonación y los acentos de quien habla, para convertirse en palabra se vuelve dialógica, se carga de valoraciones y se transforma en ideológica. Cabe pensar que así se configura un campo de formación humanística permeado por las instancias: *lógica-dialéctica, analógica-analéctica e ideológica-dialógica*.

De ahí, la certeza de que cuando usamos el lenguaje no podemos ser neutrales. Siempre nos ubicamos en el marco de la alteridad, tomamos posición frente a los puntos de vista de los demás, acentuamos alguna perspectiva, yuxtaponemos posiciones, tomamos distancia, interrogamos, etc., en un permanente flujo de valoración social en torno a quienes hablan y aquello de lo que hablan. De manera similar, se puede afirmar que lo mismo sucede con el conocimiento científico; la verdad y la demostración, por mencionar dos asuntos que le conciernen, hacen de la ciencia un campo de formación que responde, no solo a condiciones lógicas, sino también a condiciones ideo-dialógicas y analógicas que la sitúan dentro de las prácticas

humanas. No cabe duda de que la ciencia es una práctica discursiva.

Frente al problema que representa el conocimiento científico en la perspectiva de Bajtín, cabe preguntar cuál sería el papel de la escuela. La respuesta parece ser la formación de subjetividad que por doquier se reconoce. Esta subjetividad, si responde a la doble alteridad, está en condición cronotópica y saturada de valor; quiere decir que se teje como una red en que lo subjetivo se conecta con lo objetivo, pero ambos se someten recíprocamente a la red intersubjetiva e interobjetiva en que nada se forma, informa y transforma en soledad (Cárdenas, 2014); la ciencia también incorpora la ideología y es producto dialógico cuyo contexto es una práctica social específica.

Atendiendo a lo dicho, el lenguaje es condición *sine qua non* de la situación del *hombre* en el mundo y de sus nexos con los demás, a través de actos de *conciencia y de conducta*, soportados de forma intersemiótica e interdiscursiva. Este poder mediador que expande y potencia el sentido a través del discurso multiplica las lógicas y contribuye a que las formas de control social muestren su eficacia, se enriquezcan y dinamicen las culturas, afluyan diversas fuentes de significación, se organice la realidad en múltiples niveles, proliferen las maneras de representar, se multipliquen los saberes y, en fin, se diversifique la vida con nuevas experiencias. Es, en este plano, donde el lenguaje pone alas a la autonomía, nos libera de las ataduras del tiempo y del espacio, nos descubre lo marginal, lo no centrado, nos emboca hacia otras experiencias, nos descubre nuevos lugares, nos inventa mundos, todo por obra y gracia del sentido que, a la par que nos abre posibilidades, nos pone en contexto y requiere nuestra atención a la hora de producirlo e interpretarlo.

Siguiendo estos planteamientos, la educación no puede esquivar la función social del lenguaje como búsqueda y encuentro con el otro, como voluntad dialógica de compartir sentido, como contexto auténtico de encuentro interhumano y de ámbitos de participación y actuación donde se integran los factores típicos de la formación humana. Allí se

juegan las intenciones y los marcos de conocimiento del encuentro intersubjetivo e interobjetivo en pro de la producción e interpretación del sentido, en el marco de una cultura y de unas reglas sociales que se encargan de regular la convivencia humana.

Dentro de ese marco, surge el diálogo como necesidad intersubjetiva que arraiga en la diferencia no indiferente. En primer lugar, el diálogo es el resultado de la diversidad de puntos de vista mediante los cuales responde el hombre a su situación con respecto al otro y al mundo; en segundo lugar, el diálogo concibe al sujeto como algo irreductible y siempre en situación de conflicto frente al otro.

Dados estos elementos y si consideramos que el conocimiento es un campo formativo de base, cabe decir que no se puede conocer sino a partir de la extraposición, del excedente de visión que se genera en mi confrontación con el otro. Este *excedente* de visión¹¹ que existe con respecto a cualquier otra persona, este sobrante de conocimiento no puede darse por fuera de la acción que lo constituye como totalidad que se da desde un lugar donde cada cual es absolutamente insustituible. Sin embargo, existe la tentación de que dicho conocimiento pueda elevarse a un nivel único y universalmente válido, para lo cual se le independiza y abstrae de la situación, lo cual no quiere decir que pierda su condición relativa y pueda ser reversible.

A esta conclusión se llega si no se pierde de vista que Bajtín, consecuente con su filosofía primera, pone por encima del significado la valoración, así como pone la ética por encima de la estética y la lógica, cuando se refiere al sentido. Aparece, entonces, el comportamiento como un segundo campo formativo que, junto al conocimiento, conforma la praxis humana. Ambos coinciden en el vértice y en la intersección de las maneras de ser y de hacer que se expresan en la comunicación mediante propósitos, puntos de vista,

11 "El sobrante de mi visión con respecto al otro determina cierta esfera de mi actividad excepcional, o sea el conjunto de aquellos actos internos y externos (heterogéneos) que tan sólo yo puedo realizar con respecto al otro y que son absolutamente inaccesibles al otro desde su lugar: son actos que completan al otro en los aspectos donde él mismo no puede completarse" (Bajtín, 1982).

perspectivas, modalidades y estrategias que condicionan la *comprensión* como proceso extrapuesto que procura la *contrapalabra* (Bajtín, 1992); esta se sitúa en la tesitura del diálogo como conflicto de voces, conciencias e ideologías y es producto del sinnúmero de mediaciones a las que recurrimos y que hacen del lenguaje, en su acepción semiótica y discursiva, un dispositivo cargado de referencias, valores e intenciones puestos siempre en el horizonte de una cultura, una sociedad y una historia.

Por eso, cabe decir que

El lenguaje no es un medio neutral que se convierte fácil y libremente en propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas. Su dominio, su subordinación a las intenciones y acentos propios, es un proceso difícil y complejo. (Bajtín, 1986b, p. 121).

En consecuencia, si la educación pasa por el lenguaje, no puede disimular el problema de los valores que atraviesan tanto el conocimiento como la acción humana, sobre todo en lo que tiene que ver con el discurso y las prácticas pedagógicas que alimentan el proceso formativo; tanto el discurso como las prácticas pedagógicas están cargadas de valor, de acuerdo con la propuesta de Bajtín (1992).

Por tanto, el significado referencial de la ciencia y sus cognados: realidad, objetividad, verdad, pasa necesariamente por los valores. La escuela no puede ser reticente a su reconocimiento, a pesar de su tendencia a impostar la lengua, el signo y el significado para invisibilizar el simbolismo y los imaginarios, así como las variedades del sentido que recorren los saberes y, por supuesto, los aprendizajes.

Esta es una lección que aprendemos de Bajtín, cuando plantea, en contra de una semántica puramente extensional, que:

El significado referencial se constituye mediante la valoración, porque ésta es la que determina el ingreso de un significado referencial dado al horizonte de los hablantes, tanto al del grupo más inmediato como al horizonte social de una clase social. Además, a la valoración le corresponde un papel justamente creativo en los cambios de la significación. El cambio de la significación

es, en el fondo, siempre una re-valoración: la transferencia de una palabra determinada de un contexto valorativo al otro. La palabra o se eleva a un rango superior, o con frecuencia desciende al inferior. (Bajtín, 1992, pp. 145-146).

Asimismo, los lineamientos bajtinianos nos inducen a considerar que el comportamiento no puede ser simplemente un asunto del *poder injuntivo* de la escuela que ordena y manda actuar de determinada manera. De hecho, implica reconocer que, desde los campos lógico y analógico del sentido, desde la doble alteridad, desde la extraposición y desde el cronotopo, nuestras formas de ser y actuar se inscriben en una arquitectónica compleja que, para el caso del lenguaje, obliga a considerar el sentido como integración de significados y valores, la cual permea todo aquello que interesa a la escuela para educar y nos obliga a ser responsables.

Siguiendo este razonamiento, aparece una segunda dirección del diálogo que exige superar las fronteras de la escuela (Freire, 1997). Más allá de ellas, debemos aprender a enfrentarnos a los retos que el momento actual plantea al sistema educativo: calidad de la enseñanza, disminución del fracaso escolar, dación de sentido al ser humano y a la vida, iniciación en la ciencia y en el arte, atención a la diversidad, convivencia democrática, formación ciudadana, etc. Estos temas, de concentrarse en el diálogo, nos inducen a sospechar de certezas que hasta ahora considerábamos válidas; por eso, nos valemos del diálogo para comprender las interpretaciones de otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación; no exclusivamente para dirimir el conflicto o para buscar acuerdos.

En apoyo de esta visión pedagógica en que convergen conocimiento y comportamiento, cabe traer a colación las palabras de Freire, quien fue uno de los personajes que pensó el diálogo en clave pedagógica:

La relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia. (Freire, 1997, p. 126).

De este modo, el diálogo tiene amplia significación en la formación; es capacidad para preguntar y responder; capacidad para fundamentar argumentativamente; capacidad para extraponerse y saturar de puntos de vista; capacidad para diferenciar puntos de vista; capacidad para dar con el sentido de las relaciones, capacidad para reconocer las diferencias, para actuar interculturalmente, para reconocer que el mundo donde el ser humano vive es la cultura o que vive en mundos culturales y que actúa en el mundo de la vida; capacidad para comprender, formular explicaciones y dar interpretaciones, capacidad para tomar distancia de los parámetros y de las ideas preconcebidas.¹²

En síntesis, lo dicho hasta aquí nos devuelve a estas palabras de Bajtín:

La palabra es una especie de “escenario” de un cierto acontecimiento. La comprensión auténtica de un sentido global debe reproducir este acontecimiento de la relación recíproca de los hablantes, “representarlo” otra vez, y el que comprende adopta el papel del oyente. Pero para cumplir con este papel debe comprender claramente también las posiciones de otros participantes. (Bajtín, 1997, p. 123).

La formación del ser-acontecer se da en el contexto del acontecimiento ético que *funda en la diferencia no indiferente y configura la discrepancia*, el conflicto entre el yo y el otro, relación que más que estática es dinámica. El encuentro entre el yo y el otro supone siempre la transformación de ambos por varias razones: por un lado, ambos están situados en contextos heterogéneos y, en consecuencia, sus puntos de vista, sus perspectivas no concuerdan, por lo cual ninguno de ellos tiene jerarquía o poder sobre el otro, ninguno puede alegar prerrogativa alguna sobre el otro, ni privilegio de tomar decisiones por sí mismo.

12 Por supuesto, esto no significa pasar por alto el papel manipulador que se ejerce a través del discurso como acción; es el caso de situaciones tendenciosas donde la comunicación responde a instancias de poder que hegemonizan y restan libertad al otro, llevándolo a hacer algo o creer en algo, apelando a la intimidación o a la tentación, sobre las cuales hay que estar alerta. Estas formas se relacionan con el hacer persuasivo del lenguaje.

Si *formar es transformar un ser que acontece*, es preciso aceptar que ese proceso se da en la medida en que la condición es “ser juntos”. Esta condición es la que define la vida humana como “responsabilidad concreta”, haciéndola un convivir situado en zona fronteriza entre un mundo de objetivación (cultura) y un mundo del acontecer del ser (vida).

Esta condición no puede ser desconocida por la escuela interesada en el sujeto en su condición histórica, en el *hombre* como sujeto imputable, finito, abierto y ambivalente, siempre en proceso e irrepetible en cada uno de sus actos frente al otro/Otro. En esta dirección, el desarrollo de la conciencia no es un proceso progresivo, sino transitivo; no obedece al conocimiento creciente que yo tengo de mí mismo, sino a la conciencia de que yo aún no soy, que soy en función del otro y, por tanto, vivo en un futuro absoluto. El yo es yo como consecuencia del ser. Vivo mi presente proyectándome en lo que no soy, en el futuro. Con ello, se da rienda suelta a las posibilidades propias del deber-ser.

En efecto, yo no puedo verme con mis propios ojos y, por tanto, debo percibirme con los ojos de otros que me ven como acontecer en el mundo. Al refractarme en la mirada de otros, doy sentido a todo lo que me confronta a través de valores que son refracciones desde las posiciones que puedo ocupar en contextos definidos. Ocurre quizá en este escenario lo que Honnet (1992) denomina la *lucha por el reconocimiento*, un reconocimiento intersubjetivo que da cuenta de nuestro progreso moral, a través del cual se garantiza la dignidad humana, por cuanto se protege al ser humano de los modos de ofensa y humillación. “El individuo puede conseguir una identidad práctica conforme es capaz de cerciorarse del reconocimiento de sí mismo a través de un círculo creciente de interlocutores” (Honnet, 1992).

Es esta una de las razones por la cual el ser humano es un proyecto ético inconcluso que

No [...] puede vivir, ni tampoco actuar con la conciencia de su ser concluida y con la concepción acabada del acontecer; para vivir hay que ser inconcluso, abierto para sí mismo; en todo caso, hay

que vivir así en todos los momentos esenciales de la vida; es necesario ir valorativamente delante de sí mismo, no coincidir totalmente con lo que uno es. (Bajtín, 1992, citado por Bubnova, 1996, p. 19).

De ser esto así, el aprendizaje debe responder a una actitud productiva que requiere de una “intensa *extraposición*” frente a los objetos de conocimiento y los momentos que lo constituyen, lo que significa que debe ponerse a sí mismo afuera de los valores y del sentido, espacial y temporalmente hablando, para crear la imagen de fondo sobre la cual se representa y darle orientación hacia el futuro, no como fin sino como acontecer no conclusivo (Bajtín, 1982). Esto nos lleva a suponer que el alumno para aprender debe autoeliminarse mediante la comprensión realista, cognoscitiva e imparcial de su acontecer vital. Para lograr tales efectos, el alumno debe adoptar una conducta transgresiva de su conciencia individual; autoeliminarse a través de una lucha mortal, matar la conciencia absoluta para acceder a la metáfora de la muerte. Ya no se trata de matar al padre sino de no-ser (Bajtín, 1982).

De este modo, la escuela formadora debe llevar al estudiante a establecer ciertas rupturas dentro de lo que se ha denominado la “diferencia no indiferente” o emprender la lucha contra la identidad. Por ejemplo, transgredir la conciencia individual para romper con los esquemas dentro de los cuales se aloja la conciencia y permitir que esta sea permeada por el torrente de la diversidad ideológica de los signos, por la heteroglosia social. Autoeliminarse es no crearse el iniciador de la vida y los valores, sino un continuador de la serie de actos vitales y de las valoraciones dentro de las cuales se inscribe mi vida (Bajtín, 1982).

Con base en la noción de extraposición, se establece que el sujeto no es una entidad sino una configuración de posturas, de situaciones, de actitudes o puntos de vista desde los cuales da sentido al mundo siempre en el horizonte de una cultura. El sujeto está condicionado por el mundo, por los demás y por sí mismo. Por esa razón, la subjetividad no es un concepto unitario. Hay formas de subjetividad de acuerdo con las diferentes posiciones sociales

que puede ocupar el sujeto; por eso, el sujeto no es garantía de nada dada su escisión, su variación y su finitud, todas ellas formas de la comprensión histórica del ser humano.

Conclusiones

De lo dicho y considerando que la pedagogía es un asunto de formación (Vargas et al., 2007) en valores, podemos sacar algunas conclusiones de interés a partir de la concepción de lenguaje desglosada de algunos planteamientos de Bajtín. La escuela debe convertirse en un campo de juego de las tensiones del sentido —lógico, analógico, ideológico y dialógico— (Cárdenas y Ardila, 2009); para ello, debe dejar entrar allí la vida a través de diferentes prácticas y saberes, de imaginarios y simbolismos, de valores e ideologías que, en torno al conocimiento, la acción y la pasión, permitan reconocer la mediación semiótica del lenguaje. El propósito es tomar distancia de la representación —no necesariamente eliminarla— para darle cabida a la formación de los sentimientos como base de los valores y hacer visible la crítica y la creatividad a partir del cambio de perspectiva basado en el enriquecimiento de los signos.

El lenguaje, como mediación de la conciencia y la ideología, zona fronteriza donde confluyen las miradas del yo y del otro, nos permite dar por descontado el contacto extrasemiótico con la realidad. Gracias a este encuentro fronterizo, se produce la formación y la comprensión del mundo, alimentadas por el ser-hacer del *hombre*. De este modo, es precisamente la diferencia, la base de la alteridad como presencia de lo otro/Otro, lo que induce a tomar distancia del significado y sus cognados: realidad, verdad, objetividad, mensaje¹³ como factores anclados al uso del lenguaje en la comunicación.

13 Uno de los más agudos ensayistas colombianos, el maestro Estanislao Zuleta (2001), se pronuncia en contra del mensaje como una forma de teología que afecta nuestra manera de comprender; por eso, la lectura es un trabajo de elaboración de un código específico que permite interpretar un texto, no mediante la aplicación de un saber compartido, sino desde la lucha de un sujeto no neutral que asume posiciones críticas frente a la inconciencia, la ingenuidad y lo sedimentado culturalmente como teología o ilusión.

Con base en la reflexión anterior, podríamos plantear que el problema de la comprensión del mundo es uno de los fines de la formación y esta no puede darse al margen del sentido y su papel en la construcción del conocimiento y en el ejercicio de la acción y la pasión desde una arquitectónica vital que considere los valores que surgen de las relaciones que el ser humano contrae consigo mismo, con el mundo y con los demás.

Si aceptamos que nada de lo humano, como precisaría Unamuno, puede ser indiferente a la escuela y que el sujeto en calidad de tal encarna sus vivencias y experiencias, cabe decir que la formación humanística no es un asunto de enseñanza de ciencias humanas. De por sí, este planteamiento parece basarse en la existencia de límites entre las ciencias y en la exclusión en que unas han sido estigmatizadas por otras. Más bien, creemos que el asunto exige adoptar una postura frente a seres humanos encarnados que no están definidos de antemano y en los cuales convergen factores cognitivos y gnoseológicos, maneras de pensar analíticas y formales, condiciones volitivas, éticas y axiológicas, sentimientos, emociones y afectos que se canalizan de diferente manera a través del lenguaje.

Esta condición requiere situarse en los procesos pedagógicos del lenguaje (Cárdenas y Medina, 2015), para consolidar el sentido desde varias visiones: dialéctica, analéctica, dialógica e ideológica en lo que concierne a las dimensiones cognitiva, ética y estética del ser humano (Cárdenas, 2017). Tal propuesta obedece a la necesidad de integrar formas de racionalidad y campos del sentido, aparatos y poderes discursivos, funciones del lenguaje que promuevan una educación fundada en valores que surgen de la doble alteridad, se nutren de las visiones dialéctica y analéctica y se anclan en el profundo sobreentendido de la cultura (Bajtín, 1997).

Por lo tanto, la formación como tendencia del sujeto hacia el deber-ser es inseparable de este programa humanístico. La posibilidad formativa la da el poder simbólico y constituyente del lenguaje del estar con otros en el mundo (Otro), en cuanto a capacidad humana de producir históricamente el

sentido dentro de la cultura y la sociedad. Cuando el hombre se encarga del otro/Otro, se abre dicha posibilidad de construcción que subyace al conocimiento y la reflexión, a la acción y la conducta (Ricoeur, 2001).

Desde la perspectiva planteada, una pedagogía del lenguaje es, en esencia, una pedagogía del sentido. El sentido nos pone en evidencia los campos imaginario, cognitivo, ideológico y valorativo de la educación; una cultura que es construcción institucional e industrial (técnica, científica, artística) del ser humano; y un sujeto encarnado al que le compete situarse frente al mundo, en su *diversidad y pluralismo*, sin *indiferencia y con plena responsabilidad*.

Si, en la perspectiva de la acción, la palabra es una mediación (Wertsch, 1985), entre quien la profiere y aquel hacia quien va dirigida con respecto al mundo, uno de los papeles de la escuela está en inyectarle vida a la palabra, no escamotearle la vida, permitir que la vida entre a la escuela y procurar que no se convierta exclusivamente en una abstracción. Si la *pedagogía* es una práctica humanística, siguiendo la palabra de Bajtín, *no puede basarse en la identificación sino en la diferencia no indiferente*. La forma de operar de la pedagogía será contribuir a la diferencia incluyente y no estigmatizante, con miras a motivar la acción humana en torno a intereses humanos.

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Babolin, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo-Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1986a). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. M. (1986b). *Problemas estéticos de la novela*. La Habana: Arte y Cultura.
- Bajtín, M. M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bajtín, M. M. (1997a). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. M. (1997b). La palabra en la vida y la palabra en la poesía—Hacia una poética sociológica. En *Hacia una filosofía del acto ético* (pp. 106-137). Barcelona: Anthropos.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. París: Delachaux & Niestlé.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Camargo, Á. (ed.), (2014). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2007). Hacia una didáctica analógica: lenguaje y literatura. En *RedLecturas 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Cárdenas, A. (2014). TIC, lenguaje y educación. En A. Camargo (ed.). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 219-250). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2017). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. y Ardila, F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, 29, 27-50.
- Cárdenas, A. y Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje*. Bogotá: Editorial Ibáñez.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours—Éléments de sémiolinguistique*. París: Hachette.
- Dussel, E. (1979). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Echeverría, R. (1997). *Ontología del lenguaje* (4.ª ed.). Santiago (Chile): Dolmen.
- Fabrizi, P. (2000). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman Group: United States of America.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and social change*. Cambridge: Blackwell.
- Flórez, R. (ed.). (2004). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2004). La importancia del acto de leer. En Freire, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Honnet, A. (1992) Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 5, 78-92.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Leeuwen, T. van (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, C. (2006). *Genealogía del giro lingüístico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Paidós: Barcelona.
- Saussure, F. de (1970). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidentes. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso-Prometeo Libros.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2006). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, G. et al. (2004). *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine. En J. P. Bronkard et al. *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). París: Delachaux & Niestlé.
- Zuleta, E. (2001). *Elogio de la dificultad y otros ensayos filosóficos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Representación de los indígenas en las leyes generales de educación de Colombia

Representation
of Indigenous People
in the General Laws of
Education in Colombia

Representação
dos povos indígenas
nas leis gerais de
educação da Colômbia

Sandra Soler Castillo* <https://orcid.org/0000-0003-3155-5642>

Javier Guerrero Rivera** <https://orcid.org/0000-0001-5928-1087>



Para citar este artículo

Soler Castillo, S. y Guerrero Rivera, J. (2020).
Representación de los indígenas en las leyes
generales de educación de Colombia. *Folios*, (52).
<https://doi.org/10.17227/folios.52-9559>

Artículo recibido
24•01•2019

Artículo aprobado
03•02•2019

* Doctora en Lingüística y Comunicación. Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: stsolerc@udistrital.edu.co.

** Doctor en Educación. Docente de la Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: javiguer66@hotmail.com.

Resumen

Este artículo de investigación explora la relación entre educación, discurso legal y racismo. Desde los estudios críticos del discurso, se analizan las tres leyes generales de educación de Colombia y los textos jurídicos y políticos que las sustentan, con el objetivo de develar las estructuras y estrategias discursivas empleadas para representar a los indígenas a lo largo del periodo comprendido entre 1870 y 1994. Se argumenta que ha habido una invisibilización en la representación de los indígenas como actores sociales del país y que cuando se han representado ha sido como sujetos carentes: salvajes, incivilizados e incluso inhumanos. El ideal de educación que trazan las tres leyes se presenta como una opción homogeneizadora que busca, mediante acciones como reducir, evangelizar o civilizar, sacarlos de la deficitaria condición en que se encuentran y conducirlos por la senda del desarrollo y el progreso social, económico y cultural, argumentos presentados como ideales comunes.

Palabras clave

Educación; discurso legal; estructuras discursivas; estrategias discursivas; racismo

Abstract

This research paper explores the relationship among education, legal discourse, and racism. From the Critical Discourse Analysis perspective, the authors analyze the three general laws of education in Colombia, and the juridical and political texts that support them. This analysis aims at revealing the discursive structures and strategies used to represent the indigenous people between 1870 and 1994. The authors argue that there has been an attempt to invisibilize the representation of indigenous people as social actors in the country. Moreover, when represented, they have been portrayed as uncivilized, savage, dispossessed individuals, and even inhuman. The ideal of education that the three laws outline is presented as a homogenizing option that seeks, through actions such as reducing, evangelizing or civilizing, to get them out of the deficient condition in which they find themselves and lead them on the path of development and social, economic and cultural progress, arguments presented as common ideals.

Keywords

Legal discourse; education; racism; representation of actors and actions

Resumo

Este artigo de pesquisa explora a relação entre educação, discurso jurídico e racismo. A partir dos estudos críticos do discurso, são analisadas as três leis gerais de educação da Colômbia e os textos legais e políticos que os apóiam, com o objetivo de revelar as estruturas e estratégias discursivas utilizadas para representar os indígenas ao longo do período entre 1870 e 1994. Argumenta-se que houve uma invisibilidade na representação dos povos indígenas como atores sociais no país e que, quando representados, tem sido como sujeitos carentes: selvagens, incivilizados e até desumanos. O ideal de educação delineado pelas três leis é apresentado como uma opção homogeneizadora que busca, por meio de ações como redução, evangelização ou civilização, tirá-los da condição deficiente em que se encontram e conduzi-los no caminho do desenvolvimento e do progresso social, econômico e cultural, argumentos apresentados como ideais comuns.

Palavras chave

Educação; discurso jurídico; estruturas discursivas; estratégias discursivas; racismo

Introducción

Tras más de cinco siglos de conquista y colonización, y de luchas de los pueblos indígenas de Colombia por garantizar sus derechos, su situación en la actualidad poco ha cambiado. El exterminio físico y cultural, la pobreza, la exclusión educativa, la representación negativa de los medios de comunicación y el discurso cotidiano, el poco interés de la academia en abordar los temas étnicos y la escasa o débil legislación para proteger a estas comunidades continúan siendo una constante.

El exterminio histórico por el racismo, la discriminación y la intolerancia ha llevado a que de los 102 pueblos indígenas que aún quedan en Colombia, 32 cuenten con menos de 500 miembros que además habitan en las regiones más despobladas, pobres e “improductivas” del país (ONIC, 2010). Los pueblos indígenas de Colombia son también la población más afectada por la distribución inequitativa de los recursos, es decir, la pobreza. En términos educativos, tal como lo indican documentos oficiales transnacionales, como la *Conferencia de Durban* (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2001) y el *Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo* (ONU, 2004), la exclusión y discriminación de los pueblos indígenas del mundo por el sistema educativo mayoritario, “ha sido también un mecanismo para la transformación impuesta y a veces la destrucción de las culturas indígenas” (ONU, 2005, pp. 7-8). Por otra parte, la academia latinoamericana, en general, y la colombiana en particular, solo a partir de la década de 1990, especialmente desde la enunciación de la Constitución Política de Colombia de 1991, ha hecho suya la preocupación por estudiar la discriminación y el racismo. Sumado a esto, desde el discurso cotidiano, en Colombia nadie se considera racista, así a diario se produzcan o reproduzcan chistes o comentarios burlescos hacia las mal denominadas “minorías étnicas” (Soler, 2012; Van Dijk, 2003).

Frente al tema que aquí nos ocupa, la legislación colombiana, es relevante señalar que a la fecha no existen leyes efectivas que combatan las prácticas discriminatorias y racistas. Ello obedece, justamente,

al gran argumento de su negación. Se ve como sospechoso, extraño y risible que alguien plantee el fenómeno como una práctica consuetudinaria en las élites, los medios de comunicación, los políticos, ciertos sectores de académicos, la escuela y la sociedad en general. En este sentido, también las leyes se convierten en un reflejo de esta situación por cuanto canalizan las experiencias culturales y sociales de los pueblos, legitimándolas, reformándolas y prohibiéndolas en una constante interdependencia y dialecticidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que estudiar el discurso legal,¹ en general, y el de las leyes generales de educación, en particular, es de gran relevancia para comprender el fenómeno del racismo, por cuanto constituyen la institucionalidad, toda vez que son la ley. Toda ley depende de las relaciones entre individuos, es decir, entre quienes las hacen en nombre de un grupo de poder (congresistas) y quienes no están en la misma condición, los Otros, en general. Ellas regulan las relaciones entre los individuos y delimitan su devenir como grupo, colectividad o nación. En consecuencia, las leyes por su condición de generalidad (para todos los casos) e hipótesis (prescriben una conducta y amenazan con una sanción), dan “a los hombres la certeza del derecho, es decir, en hacerles saber lo que deben hacer o no hacer y a qué consecuencias se exponen haciendo o no haciendo” (Carnelutti, 2010, p. 55).

Este artículo tiene por objetivo general analizar e interpretar las estructuras y estrategias discursivas mediante las cuales las leyes generales de educación colombiana representan las alteridades indígenas y su implicación en el proyecto educativo nacional a lo largo de los dos siglos de vida republicana. Y los objetivos específicos buscan determinar las formas de nombrar y caracterizar a los indígenas, analizar las acciones o roles que se les atribuyen y, a partir de allí, develar por medio de qué argumentos y esquemas de argumentación personas o grupos sociales

¹ El *discurso legal* se entiende como aquel que ha sido construido por los legisladores (parlamentarios) y concretado en el texto de la ley como resultado final, sin que medie la aplicación e interpretación por parte de un juez en un tribunal; en este caso, se está hablando de *discurso jurídico*.

específicos justifican y legitiman la exclusión, la discriminación y el racismo.

Marco conceptual

Para lograr estos fines, se emplea el análisis crítico del discurso (ACD) como perspectiva teórica y metodológica, de carácter inter- y transdisciplinario, especialmente en la perspectiva histórica planteada por Ruth Wodak (2003, 2013, 2015) de la escuela de Viena, aunque también se emplearán algunos planteamientos de Teun van Dijk (2005, 2007, 2008), uno de los estudiosos más serios de la relación entre discurso y racismo.

El ACD considera el discurso como una práctica social que produce y reproduce desiguales relaciones de poder, en las que el abuso de poder conduce a la dominación de unos grupos sociales —las élites— sobre otros. En este sentido, el ACD se convierte en una posibilidad analítica e interpretativa de los fenómenos sociales, puesto que a través de los diversos usos del lenguaje se naturalizan y legitiman prácticas como la discriminación y el racismo. El ACD se ocupa de “analizar, ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak, 2003, p. 19).

El analista del discurso se enfrenta, para la comprensión de los fenómenos sociales, a tres momentos metodológicos en el proceso: en un primer momento está el hallazgo de las estrategias del discurso que pueden encubrir la discriminación, el racismo, la demagogia y la manipulación; o aquellas que están expresadas de manera evidente o transparente, pero que la mayoría de las veces se encuentran encubiertas o veladas en los discursos. La identificación de estrategias permite determinar y valorar diversas condiciones y características del fenómeno estudiado para luego entrar directamente al proceso de interpretación, en el que se apela a teorías y explicaciones provenientes de las ciencias sociales y humanas para comprender el fenómeno estudiado; y, en el momento final, surge la búsqueda de soluciones sociales y políticas a la problemática en cuestión (Wodak, 2003, 2013).

Uno de los tipos de discurso que mayoritariamente contribuye a la generación de representaciones y realidades sociales es el discurso jurídico de tipo normativo (legislativo²), en la medida en que las leyes son normas o preceptos que regulan los comportamientos humanos, por lo cual son expresión y construcción de la realidad; son las que crean el sentido de derecho como forma recta de actuar (Pardo, 1996). Se trata de discursos con un alto poder performativo, que como señala Bourdieu:

Es el extremo hacia el que pretenden todos los enunciados performativos, bendiciones, maldiciones, órdenes, votos o insultos; es decir, la palabra divina, la palabra de derecho divino que, como *intuitus originarius* que Kant atribuía a Dios y contrariamente a los enunciados derivados o comprobativos, simples registros de un dato preexistente, dan existencia a aquello que enuncian. (1985, p. 45).

Así, se entiende que toda ley “ordena” las acciones de los hombres; impone mandatos que no necesariamente son aceptados por los afectados o destinatarios; obliga a hacer, a obedecer y a someterse. En consecuencia, el incumplirlas ocasiona una sanción social o legal.

Las leyes generales de educación, como leyes superiores a todas las otras del mismo ramo o carácter, subsanan los vacíos y carencias de las vigentes en el momento de su promulgación. Su carácter general no se debe a su aplicabilidad, puesto que esta es una característica que es inherente a todas, sino por su trascendencia en amplitud y profundidad. Una ley general es una *ley hito*, en la medida en que fija y delimita un aspecto trascendental en un campo de control y de la vida social, y lo fija como uno de los componentes decisivos en el marco de un proyecto, en este caso, en el de nación colombiana. De este modo, es una ley/acontecimiento o hecho trascendental que señala la dirección, los límites y el devenir, en el caso que incumbe aquí, de la educación. Las leyes generales de educación se enuncian para instaurar un orden, unos ideales, un modelo de

² Para abordar la diferencia entre los distintos tipos de discurso jurídico, véase Álvarez (2008).

educación y, en consecuencia, un modelo de hombre, de ciudadano, y de identidad individual, social y nacional. En esta vía, ellas encarnarían, entonces, una capacidad transformadora de la educación, el ideal de saldar la deuda histórica con los excluidos y los millones de pobres, proyectando una capacidad esperanzadora para el conjunto de la sociedad.

En esta lógica, el estudio de la discriminación y del racismo a partir de las leyes reviste un gran interés por tratarse de un discurso preceptivo, establecido arbitrariamente para regular los comportamientos de una colectividad. Más aún, cobra relevancia —en este caso particular— por ser el discurso de las leyes generales de educación el que proyecta la escenificación en la escuela de una pedagogía, unos valores, determinados conocimientos y métodos, ciertas acciones, relaciones y sensibilidades; es decir, proyectan un tipo de sujeto para la nación.

Marco metodológico

Enfoque

Esta investigación sigue, como ya se mencionó, el aparato teórico y metodológico de los estudios críticos del discurso. Procede analíticamente 1) recopilando e integrando el conocimiento disponible de carácter histórico, social y político en el que se inserta el fenómeno discursivo estudiado; 2) estableciendo las estructuras discursivas que se utilizan para discriminar étnica o racialmente a las personas, y 3) relacionando las estructuras discursivas con estrategias discursivas, entendidas, siguiendo a Wodak, como “un plan de prácticas más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico” (2003, p. 115).

Procedimiento

Estas formas sistemáticas de estructurar el lenguaje se localizan en planos de organización y complejidad diferentes, que incluyen: 1) estrategias de nominación o modos de nombrar a los actores sociales, como formas de categorización de la pertenencia, uso de nombres propios, colectivización, gentilicios, sinécdoques y metáforas, entre otras;

2) estrategias de predicación, entendidas como las valoraciones positivas o negativas de los actores sociales y las acciones que realizan, y 3) estrategias argumentativas, o maneras de justificar las atribuciones de nominación y predicación que justifican la discriminación y el racismo. Y responden a las preguntas: 1) ¿Cómo se nombra a las personas?, 2) ¿Qué rasgos, características, cualidades o acciones se les atribuyen?, y 3) ¿Mediante qué argumentos se justifica o legitima la exclusión, discriminación, eliminación o explotación de otros?

Corpus

El corpus está constituido por las tres leyes generales de educación de Colombia, a saber: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870; la Ley 39 de 1903 o Ley Orgánica de Educación; y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, vigente. Es importante señalar que cada una de ellas fue enunciada en el marco de una Constitución Política Nacional: 1863, 1886 y 1991, respectivamente, por lo cual (en algunos casos ineludiblemente) estas se consideran para el análisis. Dado que la Ley 39 de 1903 no desarrolla todos los aspectos concernientes al campo de la educación, tal como lo hacen las demás, se toma con el Decreto 491 de 1904 que la complementa.

Análisis

A continuación, se presentan algunos resultados del análisis en el que se da cuenta de los objetivos de la investigación. Para su discusión, se toman por separado la representación de actores y la representación de acciones, y en ambos casos se discuten las ideas o argumentos que sustentan o legitiman dicha representación.

Representación de actores sociales y maneras de legitimarla

Las tres Constituciones nacionales (1863, 1886 y 1991) y las tres leyes generales de educación (1870, 1903/1904 y 1991) derivadas de aquellas poseen una manera muy particular de nombrar las alteridades indígenas, lo que, a su vez, establece un tipo particular de interlocución.

La Ley de 1870 invisibiliza totalmente las alteridades indígenas. Desde el punto de vista discursivo, el hecho de no nombrar los sujetos o actores sociales es una estrategia que se emplea para negarlos, excluirlos y, aun, justificar y legitimar su extinción. Se recurre mayoritariamente a una estrategia de *invisibilización*, que consiste en:

[...] la práctica sistemática de excluir de los textos a determinados actores sociales y sus acciones. Los autores evitan incluir los grupos étnicos en condiciones comparables a los demás grupos, en cuanto a su representatividad en calidad de agentes históricos y sociales del país. (Soler, 2009, p. 238).

En las otras leyes objeto de análisis sí aparecen representadas las alteridades indígenas, pero de manera negativa. En el preámbulo a la Ley 089 de 1890 se señala: “Por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Esta primera nominación como *salvaje* es recurrente a través de las leyes y en ella se emplea una estrategia de *inferiorización*, en la que el otro se nombra como sujeto carente, al cual le faltan determinados rasgos para poder alcanzar el estatus de los sujetos representados como ideales o como norma; se trata de la ausencia de características ontológicas, epistémicas o praxiológicas. Esta forma de nombrar las alteridades indígenas también se observa en la Ley de 1903: “El Gobierno tomará especial interés, de acuerdo con los respectivos jefes de misiones, en atender a la evangelización e instrucción de las tribus salvajes” (LGE de 1903/1904, artículo 10).

Las leyes también recurren a la *minorización* del otro, en la que, al igual que en la estrategia anterior, se presupone una carencia: “Los indígenas serán asimilados por la presente Ley a la condición de los menores de edad, para el manejo de sus porciones en los resguardos” (Ley 089 de 1890, artículo 40). En este caso se duda de sus capacidades cognitivas para gobernarse a sí mismos.

Las leyes, en general, establecen una oposición entre sujetos salvajes y civilizados. Los primeros progresivamente deben ir reduciéndose en su condición para alcanzar mediante la educación el fin

teleológico: la civilización. De manera expresa, así lo enuncia la ley de 1890:

El Gobierno con la autoridad eclesiástica podrá delegar a los Misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que, saliendo del estado salvaje, estén en capacidad de ser gobernados por ellas. (Ley 089 de 1890, artículo 2).

En la segunda ley general, la de 1903/1904, se los nombra únicamente en el artículo 10, siguiendo la misma línea:

Serán de cargo del Tesoro Nacional los gastos de la instrucción primaria de los Territorios Nacionales y los de catequización de indígenas, lo mismo que la provisión de textos de enseñanza, útiles de escritorio, etc., para las escuelas normales y primarias. El Gobierno tomará especial interés, de acuerdo con los respectivos Jefes de Misiones, en atender a la evangelización e instrucción de las tribus salvajes.

En esta representación, los sustantivos *salvajes*, *indígenas* y *tribus salvajes* adquieren un nivel de sinonimia. La colectivización inicial adquiere después un desarrollo al atribuírsele las características de tribus salvajes. Este es un indicio fundamental para comprender las relaciones entre las élites enunciadoras de las leyes y las alteridades indígenas.

Asimismo, en el Decreto 491 de 1904, que reglamenta la Ley General de 1903, se dedica un capítulo a estos grupos, denominado “Catequización de indígenas” (que se desarrolla en los artículos 29, 30, 31 y 32), en el cual se les denomina “tribus salvajes” [1], “indios” [2] e “indígenas” [2], con el mismo valor de sinonimia. Por otro lado, el artículo 10 da cuenta del rol de las misiones, la evangelización y la instrucción/educación (civilización). Roles con sentido transparente en los enunciados, dado que no hay necesidad de ocultamiento pues la discriminación y el racismo se han naturalizado socialmente.

En la última ley general, la de 1994, las alteridades indígenas se nombran mediante la colectivización en formas compuestas que aluden a aspectos

culturales y territoriales; aparece el adjetivo “étnico” en remplazo de “salvaje”; adjetivo en apariencia más neutro, pero que según la historia de discriminación y racismo puede cargarse negativamente en la comparación entre lo que se establece como “normal” y lo “étnico” o diferente, casi siempre de menor valor, reducido al folclor o al exotismo. Las frecuencias en esta ley incluyen: “comunidades indígenas” [2], “territorios indígenas” [2] y “grupos étnicos” [19]; esta última como una forma que comprende no solo a los pueblos indígenas, sino además a los afrodescendientes, indígenas y raizales (la ley omite a los gitanos o Rom). De esta manera, se lee en la Ley de 1994: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (LGE de 1994, artículo 55). O “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (LGE de 1994, artículo 13, lit. *h*).

Así, el uso que se da va desde negar totalmente las alteridades, hasta usar indistintamente cualquiera de las cuatro denominaciones presentes en

todas las leyes (tribus salvajes, indios, indígenas y grupos étnicos). En ese caso, ellas adquieren un nivel de equivalencia y sinonimia, lo cual explica las razones por las que, hasta en la actualidad, usar aparentemente la más “democrática”, “apropiada” o “políticamente correcta” arrastra consigo un sentido peyorativo.

Esta manera de nombrar las alteridades indígenas deja ver que las constituciones y las leyes generales de la educación han sido enunciadas para unos interlocutores homogéneos, que pueden o no poseer bienes. Esta progresión económica y material abarca desde las élites hasta la gente del común (mestizos y campesinos). Los demás interlocutores, como las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, raizales y gitanos no cuentan, o solo lo hacen tangencialmente. Así, las leyes son un discurso legal construido y enunciado no para todos los habitantes del territorio colombiano, sino para una parte de la población. En la siguiente tabla se registra la manera de nombrar los actores en el corpus analizado.

Tabla 1. Maneras de nombrar a los indígenas en las tres constituciones y sus respectivas LGE

Ley	F1: tribus salvajes	F2: indios	F3: indígenas	F4: grupos étnicos	F5: etnias
C. P. N. 1863	No	No	Sí (+tribus)	No	No
LGE 1870	No	No	No	No	No
C. P. N. 1886	No	No	No	No	No
LGE 1903/1904	Sí	(Sí) ^a	Sí (Sí)	No	No
C. P. N. 1991	No	No	Sí	Sí	No
LGE 1994	No	No	Sí (+comunidades)	Sí	No

^a La palabra entre paréntesis indica si se menciona en el Decreto 491 de 1904, que reglamenta la LGE de 1903.

La muy baja frecuencia de uso de las formas para referirse a las alteridades indígenas o su exclusión total del discurso legal en las tres constituciones o en las tres LGE permite plantear algunas posibles explicaciones: 1) el legislador da por hecho que es natural excluirlas porque no existen; 2) pueden existir pero no son parte importante del país, no aportan al desarrollo; 3) existen pero no son parte fundamental de la identidad del “ser colombiano”; 4) su “condición y excepcionalidad” les obliga a asimilarse a la norma; y, 5) forman parte de la generalidad de receptores a quienes se dirigen las leyes, por lo tanto, la ley común o general es para ellas también, de manera que no amerita nombrarlas excepcionalmente.

Por último, es necesario resaltar dos aspectos importantes por tener en cuenta para el análisis y la interpretación de las tres LGE de Colombia, relacionados con los actores sociales beneficiarios de las leyes en cuestión y el efecto de las acciones del actor social Estado y sus operadores. En primer lugar, los actores sociales representados inicialmente en las leyes anteriores como “indios salvajes e incivilizados”, sufren una transición que los vincula con “nuevas alteridades”: “los mestizos”, que en adelante se proyectarán en las leyes de la educación colombiana y continuarán la transformación por

efecto de las acciones del Estado. La figura 1 muestra la transición de un estado a otro, su continuidad, especialmente por las acciones de la Escuela, es decir, el “Otro” como indio salvaje o bárbaro, por efectos de la gobernanza o reducción a la vida civilizada, va transitando a otros “estadios”, siempre superiores: incipientes sociedades, catecúmenos, mestizos, comunidades indígenas, grupos étnicos o minorías, en razón de los efectos de la gobernanza, la reducción, la evangelización, la catequización, la instrucción, la vigilancia, la formación, el apoyo y la educación. Estas transformaciones, igualmente, sucederán a los sobrevivientes y a sus descendientes.

En segundo lugar, si la acción de gobernar (“como deben ser gobernados los salvajes”) se vincula con “educar” (“atender a la evangelización e instrucción de las tribus salvajes”), en el sentido de *dirigir, administrar* y *controlar* a alguien bajo unos discursos y con unos dispositivos, esta acción se extiende igualmente a las tres LGE. En consecuencia, estas determinan la manera como se debe gobernar a los ciudadanos, para lo cual disponen de unos mecanismos y dispositivos operativos, epistemológicos, pedagógicos/didácticos e imponen unas acciones discursivas y sociales. Para cada una de las tres LGE se establecen los propios.

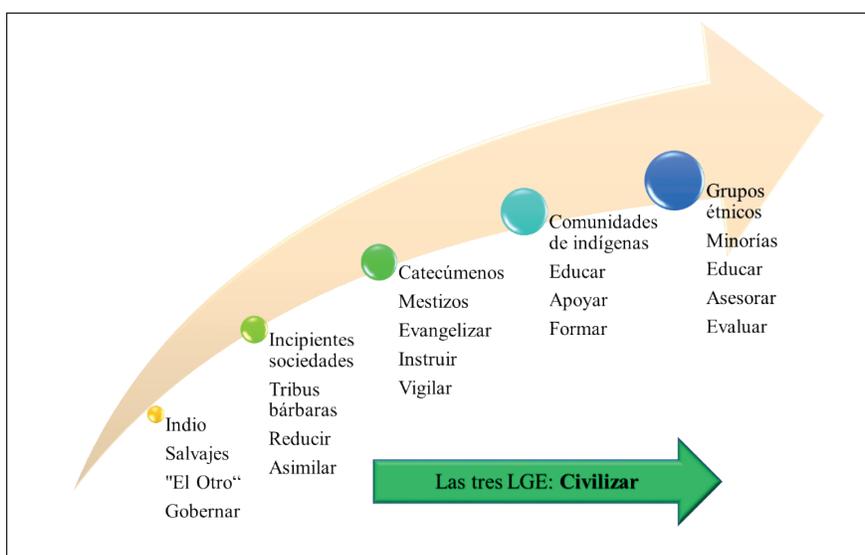


Figura 1. Transformación de los significantes de los actores sociales (alteridades) y las acciones.

Fuente: elaboración propia.

Para la LGE de 1870, por ejemplo, se impone el discurso liberal e ilustrado, el de la libertad, el progreso y las virtudes humanas, aplicable a una sociedad en estado de inmadurez y viciosa, como una clara necesidad de igualarse a las sociedades más civilizadas, para lo cual la educación se hace obligatoria y gratuita.

La LGE de 1903/1904, aunque presume un discurso distinto, mantiene muchos principios de la anterior, lo que se corrobora con la transcripción total o parcial de al menos 30 artículos; no obstante, impone un discurso confesional y conservador sobre la base de una sociedad en decadencia, con malestar y extraviada de todos los rumbos, para lo cual la educación es de carácter religioso y se encamina a la formación de obreros.

Finalmente, la LGE de 1994 despliega el discurso sobre los derechos humanos, las libertades, el multiculturalismo y la diferencia, para lo cual la educación fomenta los cambios para una sociedad que sigue en marcha buscando la democracia, el progreso y el desarrollo.

Representación de acciones y maneras de legitimarlas

A continuación, se presentan las acciones más generalizadas relacionadas con la acción de educar y los sentidos que va adquiriendo con el paso del tiempo en las diferentes leyes.

La acción de evangelizar e instruir

En el caso colombiano, las misiones religiosas se establecieron mediante el acuerdo de Concordato firmado entre el Gobierno colombiano y la Santa Sede el 31 de diciembre de 1887. Este se legalizó por medio de la Ley 35 de 1888 (27 de febrero) y es una obvia consecuencia de la recién aprobada Constitución de 1886 que designa al Dios cristiano como fuente suprema y a la religión católica, apostólica y romana como la única y universal que rige al país. Estas misiones eran cofradías, congregaciones o asociaciones religiosas que se asentaban en un lugar determinado, por lo general “inhóspito”, concedido por el Estado colombiano.

Estaban conformadas por misioneros o religiosos, cuya tarea era “evangelizar” a los pueblos indígenas, es decir, “civilizarlos”.

De manera específica, en relación con la evangelización/instrucción/adoctrinamiento (proyecto civilizatorio), se trata de un apoyo y cooperación “con preferencia al ejercicio de la caridad, a las misiones, a la educación de la juventud, a la enseñanza en general y otras obras de pública utilidad y beneficencia” (Concordato, 1887, artículo 11).

De esa forma, las misiones, como representantes de la religión católica, nombradas por la Santa Sede, desempeñaron un rol decisivo en toda la vida de la nación. Su misión fue la “civilización cristiana” (LGE de 1903, en Decreto 491 de 1904, artículo 32), que consistía en la evangelización e imposición de la fe y el dogma e, inherentemente, el discurso “civilizatorio y desarrollista” para establecer una nueva forma de pertenecer a, de identificarse con, de formar los valores, de enseñar el español, y de determinar los oficios y los roles; en síntesis, controlar y dominar a los indígenas en cuerpo y alma, en lo material y espiritual. De esto se trataba la occidentalización: la “reducción” de los pueblos indígenas para imponer los valores del eurocentrismo a los que aspira la joven nación colombiana, a saber: homogeneidad en la religión, el idioma, la ideología y la idea de sexualidad, los cuales se extenderán a todas las generaciones descendientes venideras.

Las misiones se desplazaban a los “territorios poco poblados” u “ocupados” por las “tribus salvajes”. La población de estos territorios, por la distancia del centro político-administrativo (Santafé de Bogotá) o por haber permanecido sin la fe cristiana, se percibía en una condición *más salvaje* que otras del territorio, lo cual determinaba que permaneciera en caos y sin control. Así, eran estos tres aspectos: territorios “despoblados” y distantes, “tribus más salvajes”, y caos y “sin control”, los que justificaban la presencia misional y la consiguiente colonización/civilización. Estos territorios en los que se llevaba a cabo la misión civilizatoria, se llamaron a partir de entonces *Territorios Nacionales*, los mismos que en la Constitución de 1863, artículo 78, se denominan

“Territorios poco poblados, u ocupados por tribus indígenas”, sobre los cuales se puede “fomentar colonizaciones y mejoras materiales”, y en la Ley General de Educación de 1903, artículo 10, “Territorios Nacionales”, los cuales tuvieron vigencia hasta la Constitución de 1991 con el nombre de Intendencias y Comisarías.

Este proyecto “mesiánico” quedó justificado —entre otros aspectos— por la “existencia” de los “territorios poco poblados” y la creación de los Territorios Nacionales por cuanto con ellos era posible establecer diferencias para dominar y controlar, además de obtener grandes ganancias de tipo económico y misional.

A través de distintos dispositivos e instrumentos, las misiones de la Santa Sede constituían un “orden social”, de carácter religioso católico, único, mejor, universal y justo, sin otra alternativa. Tal *orden social* buscaba la occidentalización de los colombianos, en general, y de los indígenas, en particular, para construir al nuevo ciudadano, moldear la identidad de la colombianidad. La *reducción a la vida civilizada* de los pueblos indígenas de Colombia es un proyecto que no tiene grandes diferencias en los gobiernos de turno, sean estos liberales o conservadores. En estas normas cambian las estrategias del discurso, las formas, la superficie, pero el sentido se mantiene; pueden cambiarse o encubrirse los métodos o medios, pero se apunta al mismo fin, todo medio justifica el fin civilizatorio; la reducción del salvaje a la vida civilizada.

Así, entonces, los discursos sobre la *inclusión*, la inserción a la ‘sociedad nacional’ o, inclusive hoy día, sobre la multiculturalidad/interculturalidad que circulan desde las élites o el establecimiento e, incluso, la academia, son meros anuncios, por cuanto lo que ha sucedido es una falsa vinculación, una falsa solución a los graves problemas ocasionados por el racismo histórico estructural del que han sido víctimas las alteridades indígenas, bajo el ideal europeo moderno e ilustrado de asimilar a las alteridades al canon de hombre blanco, cristiano, hispanoparlante, ilustrado, poseedor de bienes, heterosexual, trasplantado —con semejantes carac-

terísticas— a las nacientes naciones, con arreglo al *colonialismo interno* de cada país (González, 2006).

En esta medida, esta *inclusión* es más una asimilación/absorción, despojo y destrucción cultural de las costumbres y hábitos que dice defender la cultura hegemónica. Esta defensa se traduce de distintas maneras, por ejemplo, al indicar que:

Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país. (Decreto 88 de 1976, artículo 11).

En las leyes derivadas de la Constitución de 1991 se encuentra esa misma defensa y “actitud democrática”, presente en la reiteración de enunciados como los siguientes: “en concertación con los pueblos indígenas”, “en concertación con los grupos étnicos”, “en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos”, “en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos” (LGE de 1991, arts. 59, 62, 63, otros); y, en el caso de la Ley 1381 o Ley de Lenguas Nativas, el artículo 3, titulado “Principio de Concertación”, como un componente fundamental para interpretar y desarrollar dicha norma. Concertación que no ha ido más allá del papel, pues los hechos y las estadísticas demuestran el crítico estado de los indígenas en Colombia, tras su casi total exterminio físico y cultural.

No obstante lo anterior, y frente a las críticas explícitas hechas por algunos sectores al papel de la religión católica, como el acaparamiento indebido de la educación, la lesión de la soberanía nacional por la presencia de profesores extranjeros, el aprovechamiento particular de los dineros oficiales, la ambición, la anulación de los “valores autóctonos” de los indígenas, entre otros, los religiosos consideran que su tarea educativa/civilizatoria, además de ser una obra propia e inherente a su condición, en el caso colombiano, es una solicitud de ayuda manifiesta que hace el Estado al no poder desempeñar y

responder con sus obligaciones. Se trata, entonces, de un acto de misericordia y bondad, tal como se observa cuando se señala que “Desde 1902, por otro Convenio, los Prelados misioneros recibieron, no por propia iniciativa sino a petición del Gobierno Colombiano, el encargo de dirigir la educación en sus territorios, en razón de la dificultad del Gobierno para atender ese deber suyo” (Conferencia Episcopal, 1976).

Acciones para gobernar y reducir a los salvajes

Al no aplicárseles las normas generales de la República a las alteridades indígenas, sino las leyes que los particularizan o diferencian, se cae en contradicciones entre lo justificado y la realidad, en este caso, en cuanto a la identidad y la autonomía. De esta manera, en un principio, luego de la Constitución de 1886, como hito refundacional, se determina que “El Gobierno podrá modificar, por medio de decretos y reglamentos, el Derecho común para la reducción y régimen de las tribus bárbaras ó salvajes existentes en el territorio de la República, atendiendo á sus especiales costumbres y necesidades” (Ley 153 de 1887, artículo 318).

En primer lugar, el Gobierno nacional se toma todas las atribuciones/acciones para determinar/inventar las alteridades, lo cual lo puede hacer mediante la modificación del “Derecho común”. En segundo lugar, el “Derecho común” no aplica para las “tribus bárbaras o salvajes” existentes por cuanto no merecen esas leyes. Tercero, el ‘Derecho particular’ atiende a las “especiales costumbres y necesidades” de las “tribus bárbaras”, pero se les niega la autonomía. Cuarto, *la nueva norma* del Gobierno tiene como receptor de sus acciones (objeto directo) a los “bárbaros”, porque estos son incapaces de gobernarse. Y, quinto, el objetivo de la ley es “la reducción y régimen de las tribus bárbaras o salvajes existentes”, conforme a su condición de inferioridad.

De esto se deriva, entonces, el rol determinante y activo del Estado frente al pasivo de las alteridades y la diferenciación de las alteridades para incluirlas, pero con un transparente planteamiento racista y discriminatorio, situado en el marco de

los binarismos en los cuales el *nosotros* está cargado positivamente y el *ellos*, negativamente. Del mismo modo, se usa el argumento cultural de la identidad “atendiendo á sus especiales costumbres y necesidades [...]”. Este aspecto es una constante y se observa, por ejemplo, en una norma posterior (Decreto 88 de 1976, artículo 11), en la que se hace explícito al señalar que toda la etnoeducación debe partir de “su realidad antropológica”. Se asiste así a los nuevos racismos que dejan atrás lo biológico tras el desmonte científico del concepto de raza en el cual se sustentaban para dar inicio a los nuevos racismos de corte cultural, en los que las costumbres y tradiciones se convierten en el problema: la nueva amenaza (Bauman, 2006; Mbembe, 2016).

Remarcar “su realidad antropológica” induce a pensar en el concepto tradicional de la antropología, según el cual hay culturas superiores e inferiores producto de sus dinámicas internas propias, casi naturales. Estas transitan por distintos estadios y, en esa medida, la cultura superior o mayoritaria, en este caso la “cultura nacional”, acciona estrategias para *tener en cuenta* a las demás, estudiarlos y proveerles recursos y soluciones acordes con su condición. En consecuencia, el Estado ratifica su rol activo y, a través de la educación y sus nuevos discursos, se encamina, en este caso, a conservar, recuperar, fomentar y divulgar “la cultura autóctona” de estas alteridades. En esta línea, la cultura nacional se preocupa por “estudiar” sus costumbres relacionadas con el vestido, la alimentación, la interrelación, los mitos, las leyendas, las creencias, las expresiones culturales como danzas y artesanías, el cuidado de los hijos, “la economía” y demás conductas “racionales o irracionales”.

Este tipo de preocupación por el “Otro”, se traduce en el nuevo discurso moderno sofisticado como los enfoques del “multiculturalismo” y las prácticas de la “inclusión”, en los cuales persiste la idea de que todo cuanto acontece a las alteridades indígenas —y por asociación a sus descendientes—, obedece a su carácter biológico, por ley natural e, incluso, divina y no como una construcción o invención social hecha por las culturas hegemónicas

y sus élites, cuyos resultados son el racismo y la discriminación y sus efectos sobre dichas alteridades.

Ahora bien, hablar de “su realidad antropológica” y “sus costumbres autóctonas” al referirse a los indígenas (Decreto 88 de 1976, artículo 11), tal como se ha dicho antes, no es otra cosa que la enunciación sofisticada o el cambio de los significantes utilizados en 1887 cuando se habla de “sus especiales costumbres y necesidades” de “las tribus bárbaras o salvajes existentes” (Ley 153 de 1887, artículo 318). Se trata, entonces, de una transformación de los significantes para nombrar y caracterizar a las alteridades indígenas más que de los significados y consideraciones sobre el “otro” para acentuar la diferencia con el propósito de marcar, inferiorizar y excluir a dichas alteridades.

Posterior a la Ley 153 de 1887, se arguye que “en cuanto sea posible se conservarán en tales sociedades las costumbres de gobierno que hayan tenido los salvajes, pero siempre que no se opongan a la moral cristiana o a los principios que informan la Legislación de la República” (Decreto 74 de 1898, artículo 2). Obsérvese que se toma en cuenta el aspecto identitario vinculado con la “conservación de las costumbres de gobierno de los salvajes”, lo cual se circunscribe doblemente con el uso de dos restrictivos: uno al comienzo del enunciado, “en cuanto sea posible” y otro al final, “pero siempre que no se opongan a la moral cristiana”. Lo anterior devela la negación de la autonomía y la autodeterminación de las alteridades, que se fija a la hora de enunciar la ley; por el contrario, se nota la sujeción de todo su actuar social y político a la “Legislación de la República”. Lo anterior había quedado sellado plenamente desde la Ley 72 de 1892, sobre el establecimiento de las misiones, cuando el Gobierno les delega a los “Misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los catecúmenos” (Ley 72 de 1892, artículo 2).

En síntesis, lo anterior permite dar cuenta de la transición de la acción de *gobernar* o *reducir* a los “salvajes” a la de *educar* (o *etnoeducar*) a los “grupos étnicos” o a sus descendientes, pasando por la de *asimilar*, *evangelizar*, *catequizar*, *instruir* y sus

conexas, como una forma transparente de identificar a estos actores sociales (receptores beneficiarios) con atributos ligados con el racismo y la discriminación.

Acciones que dan fin a la educación

La transformación discursiva de las leyes generales de educación y sus desarrollos se puede notar constantemente y de forma diáfana en relación con distintos aspectos. Dicha transformación se da en el campo de los significantes, pero no en el de los significados.

En relación con el *progreso*, el *desarrollo* y la *prosperidad material*, por ejemplo, en primer lugar, la secuencia inicia con el reconocimiento de una sociedad viciosa, pobre y subdesarrollada, aspectos propios de la LGE de 1870; en segundo lugar, se continúa con los planteamientos de la LGE de 1903/1904, por ejemplo, en uno de los fines primordiales de las misiones religiosas y sus jefes que era “el del fomento de la prosperidad material del territorio y de los indios en él establecidos [...]” y “difundir entre los indios las industrias más convenientes, asignándoles premios y recompensas que los estimulen eficazmente” (LGE de 1903, en Decreto 491 de 1904, artículo 32). Este segundo momento se extiende hacia adelante, en pleno siglo xx, con el Decreto 88 de 1976, en el cual se indica que a través de la educación para las alteridades indígenas “El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país” (Decreto 88 de 1976, artículo 11).

Y, finalmente, se cierra la secuencia con todo el discurso de la LGE de 1994 con campos semánticos en torno a la misma ideología del *desarrollo* con el uso de sintagmas como: avance científico y tecnológico, mejoramiento de la cultura, alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (LGE de 1994, artículo 5, numeral 9), desarrollo integral, la función social de la educación, planes de desarrollo, lo más avanzado, avanzar, sector productivo, función socialmente útil, dimensión práctica de los conocimientos teóricos, conocimiento práctico, la capacidad para utilizar el conocimiento teórico en la solución de problemas,

desarrollo económico del país, entre otros, que dan cuenta de este “nuevo orden educativo”. Este aspecto es abundante y fácilmente rastreable en todas las leyes, tal como se ha mostrado en otros apartados.

En todos los casos, sea en las tres LGE o en las normas específicas para las alteridades indígenas, se muestra como una constante el ideal desarrollista y productivista bajo los preceptos occidentales. Dicho ideal se convierte en un propósito fundamental que se debe impulsar desde todos los frentes, especialmente desde el educativo, apelando a todas las estra-

tegias y tácticas conductistas, como la asignación de premios y recompensas para buscar la eficacia en la productividad y encontrar la anhelada prosperidad material. En este orden de ideas, se observa que, aunque cambien los significantes, se llega al mismo punto: conducir a todas las sociedades, especialmente a las alteridades indígenas y sus descendientes, a salir del subdesarrollo y avanzar hacia el desarrollo y el progreso como última instancia, tal como se observa en la figura 2.

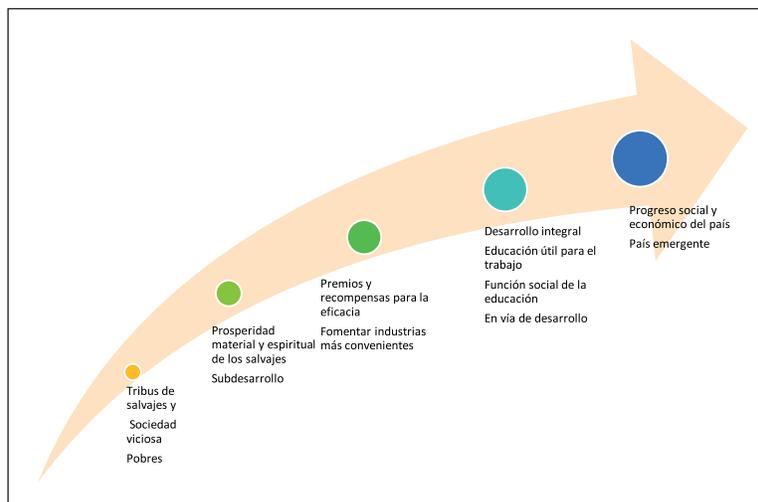


Figura 2. Secuencia de la transformación de los significantes sobre el “desarrollo” y la permanencia de su significado.

Fuente: elaboración propia.

La figura 2, por un lado, da cuenta de la variación discursiva ocasionada por el efecto de las diversas acciones educativas, desde “gobernar” y “reducir” hasta “etnoeducar”. Por esta razón, situados en la LGE de 1870 y la LGE de 1903/1904, parte del actor social tribus de salvajes y de la sociedad viciosa en estado de pobreza, los cuales deben comenzar su proceso de *prosperidad material y espiritual*. Para superar esa condición, el actor social “Estado” fomenta las *industrias más convenientes* y los *estimula con premios y recompensas* para que prosigan hacia el *desarrollo integral*. En consecuencia, la *educación debe ser útil* y cumplir una *función social* de manera que transite hacia *progreso social y económico del país*, que prometen la LGE de 1994 y las leyes sobre la etnoeducación.

Por otro lado, el sentido ascendente de la figura, entendido como positivo, va de ser un país pobre, *subdesarrollado*, en *vía de desarrollo* y, actualmente, *emergente*, que se dirige quizá hacia un nivel de desarrollo superior o perfecto, incierto, distante por cuanto busca ser o parecer al impuesto por los imperios o por los centros de poder colonial. No obstante, ese ascenso positivo, que va de lo más básico o primitivo y salvaje hacia lo moderno y civilizado, sigue en el campo de lo negativo, en razón a que se desplaza en el escenario de la ausencia de prosperidad material o “subdesarrollo”, está en el escenario de la línea abismal, del campo de los “Otros”.

Ahora bien, con respecto a los agentes y sus acciones relacionadas con el tema del *desarrollo/progreso*, se pueden mostrar dos casos que ratifican el papel activo del Estado y la condición pasiva de las alteridades. En el primero, LGE de 1903, en el Decreto 491 de 1904, artículo 32, el sujeto que lleva a cabo la acción son “las Misiones”, las cuales asumen la función o el rol “benefactor”/misional en favor de las nacionalidades indígenas, las cuales están en estado primitivo y salvaje. Por lo tanto, la meta para ellos es primaria, básica y diagnóstica; el que recibe la acción requiere de estímulos para asumir la conducta esperada.

En el segundo, Decreto 88 de 1976, el papel activo/asegurador ya no lo asume la Iglesia, sino el Estado; su rol proveedor/asegurador se dirige a unas naciones indígenas que requieren seguir hacia adelante, hacia el desarrollo y el progreso. El uso del verbo “asegurar” y los sustantivos “participación”, “beneficios” y “desarrollo” devela, en apariencia, un papel más activo de las alteridades en su propio “desarrollo” y los consecuentes beneficios que explícitamente recaen sobre ellas. Así, la acción es directa, sin paliativos conductistas explícitos. Aunque estos usos discursivos suavicen el sentido, subyace la idea de alteridades subdesarrolladas, que necesitan transitar hacia el desarrollo, en un tránsito de lo “más negativo” hacia lo “menos negativo”, pero, al fin y al cabo, negativo.

Lo anterior es equiparable con lo que anuncian la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y las subsiguientes leyes que norman sobre las alteridades indígenas, en relación con la identidad y la autonomía.

Conclusiones

A partir del análisis de las LGE se evidenció el uso de diversas estrategias discursivas y argumentativas que, por un lado, estructuran las leyes y, por otro, hacen del discurso legal o jurídico un dispositivo legítimo en sí, objetivo y universal, que a su vez legitima a los enunciadores y presenta como inobjetable sus intencionalidades expresadas en el entramado discursivo.

La representación de actores sociales en las leyes mostró como estrategias centrales la *invisibilización*, cuyo propósito es excluir lo diferente para unificar y homogeneizar una sola identidad con arreglo al proyecto de país, a la construcción de una identidad nacional, e implica dejar al margen las lenguas, las creencias, las prácticas culturales, las maneras de economía, las formas de organización y todo aquello que no se ajuste al nuevo ideal: una lengua, una religión, una ideología, un país monocultural. Y la *representación negativa*, al nombrarlos haciendo referencia a cualidades que evidencian supuestas carencias, como “indios”, “tribus salvajes”, “salvajes”, o “minorías étnicas”, que terminan por inferiorizar y minimizar a las alteridades indígenas.

En cuanto a las acciones, en la “legislación de tribus bárbaras”, como en todas las leyes de la época que las nombran, la acción fundamental fue la “reducción de las tribus bárbaras” a la vida civilizada, mediante diversos dispositivos, especialmente el relacionado con las misiones católicas y su poder de acción sobre los pobladores del territorio. La acción principal es la evangelización, que los conduce al abandono de la condición salvaje e infiel, y permite incluso conmutar y rebajar las “penas corporales” una vez se catequice y bautice el reo. Todo el mecanismo tiene como fin último avanzar en la búsqueda de una identidad nacional homogénea, una suerte de “colombianidad”.

En este sentido, las leyes muestran un único actor social con carácter activo, opuesto a las alteridades indígenas y sus descendientes, en quienes recae su actuar, confinándolas a un rol pasivo. La acción de “reducir”, auténtica del Estado, las misiones y sus operarios, a través de los siglos, se convierte en la acción de “educar” y todas sus conexas, las cuales traspasan la legislación de la jurisdicción especial indígena y se instalan en las LGE para actuar sobre “los grupos étnicos” o “minorías” y los descendientes de aquellas “tribus bárbaras”. Estas dos acciones han llevado a que se despoje, extermine y niegue la diferencia, a que se niegue la historia de las alteridades y sus aportes como pueblos en relación con el ser, poder, estar, pensar, sentir y su vínculo con la naturaleza, la vida y los demás.

La legislación sobre las alteridades está pensada por las élites como un “deber ser” para gobernarlas, tutelarlas y dirigir las por cuanto se parte del imaginario de que son entes incapaces de “vivir por ellos mismos”, de poseer autonomía y autodirigir su devenir. Todo lo cual, en la realidad, en la escenificación de las normas ha llevado a que el racismo y la discriminación, manifiestos en el discurso, hayan determinado que históricamente tanto los indígenas como sus descendientes hayan sido despojados de sus tierras y recursos, de su condición humana, de sus valores culturales y de su identidad étnica, y que hayan sido incluso despojados de la vida misma (víctimas de la violencia, el genocidio, el holocausto indígena); en síntesis, un despojo de su condición ontológica, epistemológica y praxeológica, de la vida.

Referencias

- Álvarez, G. (2008). La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de abogacía. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 6(11), 137-148. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/11/la-ensenanza-del-discurso-juridico-oral-y-escrito-en-la-carrera-de-abogacia.pdf.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Carnelutti, F. (2010). *Cómo nace el derecho*. Bogotá: Temis.
- González, C. P. (2006). *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: Clacso.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: NED.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2001). *Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Durban, Sudáfrica. Recuperado de http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf.
- Pardo, M. L. (1996). *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Soler, S. (2009). Racismo y discurso en los textos escolares. Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. En J. Arocha (ed.), *Nina S. Friedemann: cronista de disidencias y resistencias* (pp. 233-265). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia CES.
- Soler, S. (2012). Lengua, folclor y racismo. Estereotipos comunes sobre los grupos étnicos colombianos. En A. Castellanos y G. Landazury (comp.). *Racismos y otras formas de intolerancia de norte a sur en América Latina* (pp. 125-148). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2005). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (Coord.) (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2013). Critical Discourse analysis. En J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, y R. Ormston (eds.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp.185-202). London: Sage.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. y Reisigl, M. (2015). Discourse and racism. En D. Tannen, H. Hamilton y D. Schiffrin (Eds). *The Handbook of discourse analysis* (2.ªed.) (pp. 576-596). India: Wiley- Blackwell.

Fuentes primarias

- Conferencia Episcopal de Colombia (1976). Comunicado de la XXXII Asamblea Plenaria sobre Misiones, 13 de julio de 1976. Recuperado de https://www.cec.org.co/sites/default/files/web_cec/Documentos/Asamblea-Plenaria/1976/Comunicado%20sobre%20misiones%20-%201976.pdf
- Congreso de Colombia. (25 de noviembre de 1890). *Ley 089 de 1890, por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4920>.
- Congreso de Colombia. (26 de octubre de 1903). *Ley 39 de 1903. Ley Orgánica de Instrucción Pública*.

Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. DOI: 41.214.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. (1863). Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa1243262.pdf>.

Constitución Política de Colombia. (1886). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7153>.

Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

Corte Constitucional, Sala Segunda de Revisión. (26 de enero de 2009). Auto 004/09. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>.

Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. (1.º de noviembre de 1870). *Revista Colombiana de Educación*, 5, Bogotá: UPN, CIUP.

Organización Indígena de Colombia (2010). En <https://www.onic.org.co/>

República de Colombia y Santa Sede (1887). Concordato de 1887. Recuperado de https://www.cec.org.co/sites/default/files/web_cec/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf.

Vicepresidencia de la República. (3 de junio de 1904). *Decreto 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf.

Violencias y resistencias en la Cárcel Modelo de Bogotá. El caso de la población LGBTI*

Violência

e resistência na Prisão
Modelo de Bogotá: o
caso da população
LGBTQI

Violence

and Resistance in
the Modelo Prison in
Bogotá: the Case of
the LGBTQI Population

Edilson Silva Liévano**



Para citar este artículo

Silva Liévano, E. (2020). Violencias y resistencias en la Cárcel Modelo de Bogotá. El caso de la población LGBTI. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9806>

* Texto resultado del trabajo como coinvestigador del proyecto de investigación “Subjetividades recluidas: identidades gays y trans en el contexto carcelario” (Luis Eduardo González, investigador principal), financiado por la Universidad Central y desarrollado en la Cárcel Modelo de Bogotá durante el año 2018. El autor desea agradecer a la profesora Sonia Carlina López, quien aportó al proceso de sistematización del material del trabajo de campo como investigadora asistente.

** Profesor asistente del Programa de Comunicación Social y Periodismo, e investigador del grupo Conocimientos e Identidades Culturales, del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Iesco, adscritos a la Universidad Central, Bogotá (Colombia). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: esilval1@ucentral.edu.co.

Artículo recibido
09 • 04 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

Este artículo de investigación presenta el análisis de contenido realizado a un conjunto de enunciados proferidos por personas asumidas bajo la noción de comunidad LGBTI en el curso del proyecto de investigación “Subjetividades recluidas. Identidades gais y trans en el contexto carcelario”. Se encontró que la violencia se articula a partir de una serie de fuerzas que tejen estrategias de exclusión, negación y taponamiento; que actúa por exceso de similitud y de diferencia; que reproduce el miedo al trato, al contacto y al contagio; y estigmatiza por sinécdoque o metonimia. En relación con la resistencia, la investigación arrojó que los participantes despliegan sus fuerzas para ganar aliados en la lógica amigo-enemigo, se amparan en los marcos jurídicos, acuden a la fuerza física para defenderse, evaden situaciones conflictivas, no se dejan asimilar por el mandato de masculinidad, por el contrario, exhiben su performatividad de género; son transgresores y abren fisuras en las relaciones de poder que transitan entre las personas privadas de la libertad.

Palabras clave

poder; violencia; transgresión; comunidad LGBTI; mandato de masculinidad

Abstract

This research article presents some reflections that emerge from the analysis of different statements uttered in the discourse of LGBTI people during the research project: “Imprisoned subjectivities: Gay and trans identities in a prison background.” The findings indicate that violence builds around a series of forces that promote and reinforce strategies of exclusion, denial and blockage; it operates by excess of similarity and difference; it reproduces the fear of interaction, contact and contagion, and it stigmatizes by synecdoche or metonymy. In terms of resistances, the study shows that the participants deploy their forces to win allies in the friend-enemy logic, they rely on the legal frameworks, they turn to physical force to defend themselves, avoid conflict situations, and fight against a mandatory masculinity by performing their gender from the margins of these discourses. Their transgressions contribute to create ruptures in the power relations between people deprived of liberty.

Keywords

power; violence; transgression; LGBTI community; mandatory masculinity

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta a análise de conteúdo realizada em um conjunto de enunciados de pessoas assumidas sob a noção de comunidade LGBTI no decorrer do projeto de pesquisa “Subjetividades encarceradas. Identidades gays e trans no contexto prisional”. Verificou-se que a violência é articulada a partir de uma série de forças que tecem estratégias de exclusão, negação e tamponamento; que age por excesso de similaridade e diferença; que reproduz o medo de tratamento, contato e contágio; e estigmatiza por sinécdoque ou metonímia. Em relação à resistência, a investigação mostrou que os participantes empregam suas forças para conquistar aliados na lógica amigo-inimigo, refugiar-se nas estruturas legais, recorrer à força física para se defender, evitar situações de conflito, não se permitem assimilar pelo mandato da masculinidade, pelo contrário, exibem sua performatividade de gênero; são transgressores e abrem fissuras nas relações de poder que acontecem entre pessoas privadas de liberdade.

Palavras chave

poder; violência; transgressão; comunidade LGBTI; mandato de masculinidade

Introducción

Las cárceles colombianas acogen a los infractores, sindicados o penados de la ley bajo el criterio binario de sexo-género y deseo. Así, básicamente existen cárceles para hombres y cárceles para mujeres. El criterio organizador se adecúa a las personas que al nacer presentan uno de los dos sexos, asumen las formas performativas de lo masculino y lo femenino o responden a la correspondencia naturalizada entre los cuerpos, es decir, en el marco estereotipado de heterosexualidad. Sin embargo, se presenta una serie de disidencias, identidades y subjetividades diferenciadas que distan del paradigma normativo y que entran en tensión en el contexto carcelario. Es por ello que una parte de la investigación se orientó a comprender esas otras formas de ser en el contexto carcelario, en cuanto a la construcción de las subjetividades; otra, a identificar, describir e interpretar las formas de violencia y resistencias; y una tercera, a la intervención del sistema de relaciones sociales entre las personas que se asumen bajo la denominación de *comunidad LGBTI* de acuerdo a los pedidos o necesidades de esta. Este artículo da cuenta del segundo aspecto de la investigación.

A lo largo de la existencia el ser humano es sujeto, no solo de las condiciones históricas en las que es sometido a vivir, sino de una multiplicidad de saberes que pretenden descifrar su forma de pensar, de sentir y de actuar; atado al control y la vigilancia de todo el sistema de saberes; producido por las disciplinas como la psicología, el derecho, la medicina, la pedagogía, entre otras; afectado por las fuerzas que concretan o materializan el poder allí donde parece imperceptible, en las relaciones cotidianas con el otro, en los espacios-tiempos que delimitan o serializan las acciones de los seres humanos hasta convertirlas en actos rutinarios; dominado por la incorporación de dispositivos de control sobre la subjetividad, la sexualidad, la erótica; y por la producción de una serie de discursos o tecnologías que terminan por la reificación del ser humano. Estas condiciones terminan por darle forma de cosa manejable, controlable, dominable.

A partir de los estudios de Michel Foucault es preciso decir que los contextos microsociales se pueden comprender en la estrecha relación entre saber, poder y subjetividad. Para autores como María Inés García Canal (2001), en el libro *Foucault y el poder*, “es a través de la experiencia como el sujeto es producido en el punto de cruce entre el adentro y afuera” (p. 23). Estos límites pueden entenderse en la relación entre la subjetividad (el adentro) y el orden cultural, simbólico y social (el afuera). Es a través de la experiencia, además, como el sujeto se manifiesta como hablante y como sujeto actuante. Así, en el lenguaje tiene expresión aquello que les pasa, pero también las decisiones que sustentan los actos, las performatividades de los cuerpos y las tramas de relaciones cotidianas en las que se revelan sus subjetividades.

La experiencia, sostiene García Canal explicando a Foucault, “sumerge a los sujetos en órdenes explícitos e implícitos y en tipos de funcionamiento de poder que, entrecruzados y en continua interrelación producen un tipo de subjetividad que es la propia de una sociedad en un momento dado” (p. 24). En este sentido, la cárcel nos ofrece todo un sistema de saberes y prácticas individuales, colectivas, jurídicas, disciplinarias e institucionalizadas que se tensionan en las relaciones cotidianas de los sujetos; que se echan a rodar a partir de estrategias en acción que toman la forma de fuerzas que afectan otras fuerzas o cuerpos; que se ejecutan como fuerzas activas, pero también como fuerzas pasivas; y que activan puntos de resistencia cada vez que el poder entra en acción.

Después de los años sesenta la discusión sobre la noción de género parece, al decir de Rodrigo Parrini Roses (2012) y Manuel Roberto Escobar (2012), avanzar por una doble vía, no antagónica desde luego: en clave de posmodernidad, entendida como una revisión crítica al proyecto o las pretensiones de la modernidad que permite la emergencia de esos otros discursos silenciados por la estructura patriarcal, la racionalidad moderna, el progreso, entre otras; y en clave de biopolíticas y biopoder desde las cuales se gestiona la vida de los otros,

sean estos individuos o poblaciones, y es posible encontrar diferentes formas de control a lo largo de la historia que van desde el control de la natalidad hasta el exterminio físico del otro. En el primer sentido, los aportes provienen de autores como Butler (2012), Featherstone (2000), Friedman (2001) y Lash (2007), con estudios que se relacionan con la inestabilidad del género, la performatividad, el construccionismo cultural, el devenir del género, la crítica al binarismo de los sexos o al decir de Parrini, tal como lo promueve Judith Butler: “la proliferación de estilos corporales y la reinterpretación de estilos corporales” (citado por Parrini, 2012, p. 30). En la segunda línea los análisis provienen de autores como Agamben (1998), Bhabha (2002), Braidotti (2009), Chakravarty (2008), Foucault (1989-2007) y Roberto Esposito (2012), y se encaminan a la comprensión de la experiencia del “sujeto” en la modernidad; la producción de los sujetos en las coordenadas históricas; el cuerpo como territorio por el que atraviesan las fuerzas del poder; la inmunidad o las formas de eliminación de las amenazas, entre ellas, la amenaza a las masculinidades hetero-normalizadas o legitimadas en la repetición de la cotidianidad o la cultura dentro de las comunidades, y también, el carácter creativo del poder que actúa desde las embestidas ideológicas del discurso en interacción con los sujetos, y en relación con el género, la raza, la clase social, el lugar de procedencia, entre otras, lo que les permite a los sujetos gozar o no de ciertas posiciones en las relaciones sociales y les confiere privilegios o no dentro de ella, es decir desde un mirada interseccional.

Metodología

Los contenidos que se analizaron para el presente artículo se recogieron a partir de cuatro situaciones comunicativas realizadas en la cárcel Modelo de Bogotá: encuentros reflexivos (Er), entrevistas a profundidad (Ep), grupos focales (Gf) y talleres (T), que tuvieron como eje común la entrevista dialógica. Los enunciados proferidos por los participantes, en este caso personas privadas de la libertad (Ppl), fueron sometidos a un análisis de contenido. Así

que, a lo largo del texto se encontrarán referencias del tipo Ep (a)Ppl-1: Entrevista en profundidad (a), persona privada de la libertad, participante 1; T(a) Ppl-4: Taller (a), persona privada de la libertad, participante 4. A petición de los sujetos, no se usan sus nombres.

Para la base teórica del análisis de contenido se tuvo en cuenta lo postulado por Édgar Valbuena (2013), para quien los estudios interpretativos se hacen con base en los puntos de vista de las personas involucradas en la situación comunicativa, y, situados en un contexto particular que influye en la conducta humana. Así, sostiene, la finalidad de los estudios interpretativos, entre ellos el análisis de contenido, es “la comprensión de cómo los actores del escenario de investigación (los cuales son únicos y se ven movidos por intencionalidades, motivaciones, creencias, sentimientos, experiencias particulares) experimentan, perciben e interpretan la realidad” (p. 213). En términos generales, el análisis de contenido “trata de identificar a partir del contenido manifiesto elementos que están ocultos a primera vista” (p. 214) en los enunciados proferidos por los participantes.

En segundo lugar, el análisis de contenido obliga a procesar los datos de forma sistemática, lo que podría llevar a un análisis de dos tipos: “cuantitativo (estadísticas basadas en el recuento de unidades y frecuencias), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) que permiten procesar datos relevantes sobre las condiciones en las que han sido producidos aquellos textos” (p. 214). En esta investigación privilegiamos el análisis del contenido cualitativo a partir del sistema de inferencias que fueron surgiendo en el ejercicio de pasar de lo explícito a lo implícito, de lo dicho a lo no dicho, de lo latente a lo oculto. En primer lugar, se transcribieron los discursos proferidos por cada uno de los participantes en las situaciones comunicativas analizadas.¹ En segundo lugar, en cada uno de los discursos transcritos se privilegiaron unidades

¹ La participación de los integrantes podía ser variada. En ciertos encuentros algunas personas no se presentaban, por diferentes razones: aislamiento, castigo, depresión, otras actividades, traslado de penitenciaría, puesta en libertad, entre otras.

discursivas o enunciados que correspondían a las búsquedas formuladas en los objetivos específicos; en tercer lugar, se construyeron proposiciones que recogieran el sentido de lo proferido por los participantes. Sin embargo, un ejercicio previo, durante y posterior a la construcción de las proposiciones se enfocó en el sistema inferencial de dichos contenidos.

Siguiendo a Mabel Pipkin y Marcela Reynoso (2010) aplicamos un sistema de inferencias a los textos, entre las que cabe mencionar las más usadas: lexical, elaboración, categorización, causa-efecto, predicción, contextualización y opinión. Como sostienen las autoras, “todas las definiciones (de las inferencias) hacen referencia a suposiciones relativas a ‘huecos’, a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto no rellenó” (p. 88). En este caso, éramos nosotros quienes debíamos encontrar el significado de lo que los participantes querían referir a partir de la construcción negociada y colectiva de ciertos significados cuyo sentido no era posible inferir de la propia textualidad. De esta forma, cuando algún aspecto relacionado con el tema de las resistencias y las violencias no era claro para nosotros, fue necesario incluirlo en alguna de las situaciones comunicativas posteriores.

Comprender el registro lingüístico de la cárcel es un desafío, dada la polisemia que cobran las palabras y las formas de nombrarse que emplean en su registro los sujetos, y que distan de los significados denotativos que pueden otorgarles los investigadores. Las inferencias nos permitieron ir construyendo dichos significados sobre las violencias y resistencias de la comunidad LGBTI en la Cárcel Modelo; elaborar proposiciones para agrupar los significados reiterados; derivar subcategorías emergentes a partir de lo proferido; e integrar nociones en líneas de sentido que permitieran explicar la experiencia vivida por los sujetos. En las líneas que siguen se presentan ejemplos de las inferencias que se aplicaron a los enunciados de análisis.

Lexical

Ejemplo: “La calle”. En el sentido denotativo, la *calle* es el espacio de circulación de la ciudad, sin embargo, en el ámbito carcelario es sinónimo de *libertad*. También puede ser el espacio de disputa territorial en el ambiente de prostitución. Otras palabras que a cada paso significaron gran desafío, sobre todo en la relación con sus identidades de género, fueron: *travesti*, *transformer*, *transexual*, *transgénero*, *tapiche*, *piroba*, *pirobo*, *marica* y *loca*. El sistema inferencial también nos permitió construir campos léxicos y semánticos que en sus unidades compartían cierto significado. Por ejemplo, Pasilleros y Plumas integraban la Casa, una organización paracarcelaria que gestiona la vida en los patios; *la plancha* y *el hueco* integraban *el hogar* (la celda).

Elaboración

Ejemplo: Violencia por exceso de similitud o exceso de diferencia. En esta elaboración, al igual que en las demás que se discuten teóricamente, se cruzan las agrupaciones de unidades de análisis con las proposiciones que se elaboraron en el análisis de los enunciados. Esta inferencia corresponde a una posible interpretación que de forma más general integra lo anterior. Por ejemplo, a esta elaboración se llegó a partir de la agrupación de doce participantes y varias proposiciones. Sin embargo, ellos nunca pronunciaron esa expresión; hace parte de nuestro trabajo de elevar el nivel frástico, anecdótico o expresivo a una elaboración que anuda su sentido. Del mismo modo, surgieron agrupaciones como: “El adentro del afuera”, “Pertener a la comunidad”; “Estigmatización por sinécdoque y metonimia”; “Miedo al trato, el contacto y el contagio”; “La fuerza de la transgresión” o “El intento por ser siendo”.

Contextualización

Ejemplo: “Estamos aquí porque afuera la sociedad no nos ofrece nada” (Ppl-12). Enunciados como estos nos permitían comprender cómo en la deixis de persona que se evidencia en la desinencia del verbo de primera persona en plural se agrupa a toda la “comunidad” y la situación de discriminación de

los sujetos, que terminan por agudizar las causas posibles por las que los sujetos van a parar a la cárcel o reinciden. La deixis de lugar, *aquí*, pone en tensión el orden social del afuera con la situación actual de las personas privadas de la libertad que pertenecen a la comunidad LGBTI. El adentro aparece marcado como el espacio de la vigilancia, del castigo, de la contención, de la antropofagia, del rechazo que reproducen las condiciones sociales del afuera, la calle.

Categorización

Ejemplo: “transgresión”. En su proceso de formulación, la investigación contaba con cinco macrocategorías: Violencia, Género, Resistencia, Subjetividad y Panóptico. Sin embargo, a lo largo de su desarrollo fueron surgiendo otras subcategorías, tales como: Transgresión, Insignias de Masculinidad, Erotismo y Deseo. En este caso, la Transgresión cobra un acento de resistencia por cuanto no cede a las pretensiones de sometimiento de los pedidos por parte de quienes exhiben las insignias de la masculinidad, es decir, no asimilan lo que los otros desean u ordenan.

Causa-efecto

Ejemplo: “No nos quieren porque seamos maricas, sino porque digamos, no nos han aprendido a escuchar” (Er-Pp-15). En muchas de las elaboraciones por inferencias emergen relaciones condicionales del tipo si x, entonces y. Por ejemplo, los participantes expresan que si hacen favores, ganan aliados; si los castigan, es porque se han portado mal, de forma inmoral; si se unen, pueden defenderse de las agresiones; si hacen uso de los recursos legales, pueden lograr cosas; si los guardias los tratan mal, es porque de todas formas ellos son delincuentes; si la pasan mal, es por causa de su propio comportamiento; si uno de ellos hace las cosas mal, pagan los demás; si se portan bien, les dan cosas. En pocas ocasiones los participantes suelen tomar posturas críticas frente a ese tipo de situaciones; más bien, la tendencia es a naturalizar cierto tipo de efecto y refuerzo conductista que recae como castigo o como premio sobre ellos.

En algunos casos se encontró que las agresiones de las que eran víctimas los internos de la comunidad LGBTI se asociaban directamente a su orientación de sexo, género y deseo con frases como: “Eso le pasa por ser marica” (expresión de un guardia a un interno de la comunidad, referido por Er-Ppl-15). En situaciones particulares se refirió que cuando los guardias tienen problemas con algún interno pueden tomar represalias colectivas del tipo: rascada (hurtar sus cosas); calentarlos (golpearlos, decir cosas hirientes relacionadas a su orientación o identidad sexual); recomendarlos con los otros internos (ponerlos en evidencia frente a los demás miembros de la comunidad para que ellos tomen represalias contra ellos); y difamar su honra o su comportamiento. Por ejemplo: “Aquí les traigo este marica” (referido por internos ErPpl-6, ErPpl- 4; ErPpl-5). Sin embargo, esta actitud no es generalizada, hay un buen número de guardias que mantienen relaciones respetuosas con los miembros de la comunidad.

Es importante anotar que para llegar al análisis de contenido del cual se elaboraron las principales líneas de sentido emergentes, un elemento común atravesó nuestro proceso de recolección de información: la entrevista dialógica. Siguiendo a Leonor Arfuch (1995), la entrevista dialógica, no solo las que se realizaron en profundidad sino en todas las situaciones comunicativas (encuentro reflexivo, talleres, grupos focales, entrevistas en profundidad), nos permitió incrementar el conocimiento de la problemática social, así como relacionar dos universos existenciales, lo público y lo privado, en una variedad de mezclas, cruces y superposiciones” (p. 24) a partir de los cuales el lenguaje revelaba las formas como se asumen ellos, pero también las formas como los asumen los otros. Estas entrevistas dialógicas facilitaron la construcción de significados negociados de lo que implicaban las formas de violencias y resistencias en la reclusión.

Para Arfuch, y siguiendo a Bajtín,

[...] toda enunciación es dialógica, es decir, supone siempre un interlocutor (este puede estar presente, ausente, fantaseado), y por lo tanto, el atributo principal de toda enunciación es su carácter

de destinado, moldeado por la presencia del otro (el destinatario), en la medida que argumenta para persuadirlo, le responde por anticipado, se adelanta a sus objeciones (tal como yo me lo imagino) a partir de una hipótesis su capacidad de comprensión. (p. 31).

De tal forma en que la enunciación de los participantes, muy cotidiana, esos otros que aparecían con mayor frecuencia era la sociedad de la calle, los guardias, el director del centro carcelario, las personas de la comunidad heteronormativa y los integrantes de la comunidad LGBTI. En las líneas que siguen analizamos la emergencia de subcategorías en relación con las violencias y las existencias. Las violencias se agrupan en dos grandes líneas: Por exceso de diferencia y Por exceso de similitud, mientras que las resistencias se analizan en clave de transgresión y fuerzas activas y pasivas.

Resultados

El adentro del afuera: lo excluido de lo recluso

El centro carcelario se convierte en un microcosmos que reproduce el orden social del afuera. Como lo sostiene Deleuze “el encierro del leproso está en función de una exterioridad que es ‘exiliar’; el encierro de la prisión está en función de exterioridad que es cuadrangular el campo social” (Deleuze, 2015, p. 9). En ese sentido, la cárcel es el espacio ideal para recluir a sujetos que en el orden social del afuera suelen ser en mayor o menor grado estigmatizados por sus orientaciones de sexo-género y deseo; excluidos de la distribución del trabajo, el acceso a la educación, las condiciones dignas de supervivencia; objeto de violencias por quienes exhiben las insignias de la masculinidad. Así, por ejemplo, a los miembros de la Comunidad LGBTI no se les vincula en programas de descuento de penas ni en proyectos productivos en los que pudieran ganar algún dinero, como el trabajo en el rancho, la panadería, la huerta. Por el contrario, igual que en el afuera el espacio social traza las coordenadas para establecer dónde pueden estar, qué pueden hacer, con quién pueden compartir, de qué manera deben comportarse o

vestirse. De esa manera lo señalaron Er(a)Ppl-11, Er(a)Ppl-5. Er(a)Ppl-6, Er(a)ppl-7, Er(a)Ppl-13 y T(a)Ppl-4.

Violencias hacia la comunidad

Los integrantes de la comunidad LGBTI expresan que son objeto de “atacamientos” por pertenecer a ella. Las violencias que los integrantes de la comunidad sufren por parte de quienes exhiben las insignias de la masculinidad pueden explicarse, a nuestro juicio, por lo que Roberto Esposito (2015) ha denominado el “paradigma de inmunidad”. Este fenómeno opera bajo dos mecanismos: la excepción de la norma o la eliminación de la amenaza. En el primer sentido, conocimos cómo algunos hombres de la población heterosexual no recibían ningún tipo de anotación, castigo o sanción por agredir a miembros de la población de la comunidad LGBTI, es decir, como si “la ley” fuera “suspendida” para ellos, nunca si fuera al revés. En la segunda vía, la de eliminar la amenaza, la población LGBTI suele ser objeto de agresión en los patios bajo la consigna: “no queremos maricas aquí”, o simplemente los confinan a dormir en espacios aislados como “en carretera” (el pasillo) o el baño, y, en casos extremos, son víctimas de lesiones personales con armas cortopunzantes.

La población LGBTI suele ser considerada una amenaza para el “mandato de masculinidad” que se impone en la cárcel. Según lo expresan los miembros de la comunidad, los hombres suelen construir la imagen de que son malos muy malos, gustan de mujeres, son fuertes, dirimen los conflictos a puños o a cuchillo, no se juntan con homosexuales ni travestis, no los defienden de las agresiones, todo lo contrario, hacen lo que sea para demostrar que son hombres, y ello implica agregarse a los demás hombres para humillar, castigar, herir, acosar, intimidar, extorsionar y hasta secuestrar a los miembros de la comunidad.

Para Roberto Esposito (2005) “la inmunidad es una condición de particularidad, ya se refiera a un individuo o un colectivo, siempre es ‘propia’, en el sentido específico de ‘pertenencia a alguien’ y, por ende, no es común” (p. 15). Es decir, no es

sobre la abstracción de la “comunidad” que recaen dichas violencias, sino que, ya sean por inmunidad o por eliminación, pasan por el cuerpo, por la subjetividad, por las emociones. Sin embargo, los participantes de la comunidad se expresan en términos de “comunidad” en cuanto se identifican en unos comunes como su orientación de sexo, género y deseo o en las apuestas políticas que han emprendido como colectividad. Dichas violencias se concretan en los relatos con anécdotas como el día que les lanzaron una cáscara de banano en la cara, los escupieron por usar falda, los apuñalaron por ser diferentes, los humillaron en público, le dijeron una frase en virtud de su orientación sexual o de género, y, sin embargo, todo sigue igual, se naturaliza la crueldad, siempre y cuando todo pase en el cuerpo del travesti o del homosexual. Porque nada de eso parece grave mientras sea en el cuerpo del gay o del travesti.

Pertenecer a la comunidad

La comunidad aparece como un lugar de enunciación estratégico que designa la búsqueda de “unos comunes” en alianza política con los “otros” para constituirse como fuerza, pero que pronto entra en tensiones tanto internas como externas. Esto es lo que ha llevado —aunque no todos sean conscientes de ello— a que, frente a lo dado, naturalizado y establecido en la institución, ellos pueden optar por lo “elegido”, es decir en convertirse en sujetos políticos. En este sentido, la comunidad se vuelve el espacio enunciativo y político que busca el reconocimiento de diferencias de género, respeto de sus derechos, solución a sus problemas. Esa forma de anudar saberes de unos y otros convierte a la noción de “comunidad” en el espacio de reconocimiento de sus identidades como un lugar estratégico de enunciación para reclamar sus derechos. Tal como lo señala la sentencia de la Corte T-062/11 “los derechos a la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad y la igualdad no son objeto de suspensión o restricción por el hecho de la privación de libertad” (parágrafo 1). Aspectos que son conocidos por las personas privadas de la libertad de la comunidad, pero que son obstruidos

por fuerzas internas de medios mandos, lo cual impide, por ejemplo, que a las personas trans se les de los tratamientos de hormonas.

Sin embargo, la propia idea de comunidad no deja de ser un lugar problemático, no solo para los otros sino para los sujetos que se reconocen en ella. Para autores como Maurice Blanchot, por ejemplo, “la comunidad asume la imposibilidad de su propia inmanencia, la imposibilidad de ser comunitaria como sujeto” (2002, p. 31). Es decir, la propia idea de comunidad escapa a un continuo homogéneo, en equilibrio, estable, cerrado porque al disiparse en los individuos que la configuran, adquiere su carácter complejo. La comunidad exige, de un modo consciente o no, diferentes grados de “compartimientos” y “comportamientos” que obligan al sujeto a vivir o ser para los otros. Así, pudimos encontrar que, incluso dentro de la propia comunidad, cuando algunos integrantes advertían que alguien violaba los códigos morales o de comportamiento (no tener sexo en lugares prohibidos, no robar, etc.), ellos mismos legitimaban de forma acrítica los castigos que podían venir por parte de los Plumas o de la Guardia. De igual manera, disentir de los compartimientos comunes para sumirse desde los propios podía llegar a generar disputa entre los integrantes.

Como afirma Roberto Esposito (2012) en la comunidad “el lugar donde se sitúa la amenaza, es siempre el de la frontera entre el interior y el exterior, lo propio y lo extraño, lo individual y lo común” (p. 14). A su vez, la comunidad “es el lugar de despliegue de la fuerza y, como tal, de conflicto imparables que divide y contraponen a los hombres” (Esposito, 1999, p. 81). Así, no debe creerse que la amenaza a la comunidad LGBTI proviene solo de los otros, del otro lado de la barrera de identidad, de parte de quienes exhiben las insignias de la masculinidad. Pertenecer a una comunidad conlleva la ambigüedad práctica que, en cuanto acoge a los sujetos al mismo tiempo los niega. El sujeto queda expuesto a asumir el sistema de compartimientos y comportamientos que los integrantes han delimitado para estar en ella, su deber ser.

Negación, taponamiento, obstrucción

Si nos preguntamos qué es el poder en Foucault, dice Deleuze, ya sabemos la respuesta, el poder es estrategia en acción y transita en las relaciones sociales, pero no es el dispositivo de poder lo que lo constituye, sino el dispositivo de deseo. Para Deleuze, la “disposición de deseo señala que el deseo no es nunca una determinación ‘natural’ ni ‘espontánea’” (1995, p. 7). Por el contrario, la disposición supone “un juego de nuevas relaciones con lo otro” (p. 7) y es a partir de estas como los sujetos organizan sus fuerzas, que terminan por darle forma a eso que llamamos poder. En el contexto carcelario, quienes están legitimados en su función para ejecutar o validar los derechos a los miembros de la comunidad se oponen a ellos, los niegan, los taponan, los obstruyen.

Estas violencias por las fuerzas de obstrucción recaen sobre las necesidades de celda, cama, trabajo, tránsito, comida, piso, visita conyugal, atención médica, ingreso de remesas, en términos generales puede decirse que no son atendidas sus necesidades básicas en salud, higiene y estadía. En salud: no los llevan al dispensario, les dan 10 tabletas para un mes, su salud oral es deficiente, solo hay un día para atender a la comunidad y ese día el médico no va; en cama: deben comprar las colchonetas y las cobijas, pero la penitenciaría recibe muchas donaciones. Cuando piden una colchoneta o una cobija se las dan mojadas, con moho, podridas. Otros internos se las rasgan con cuchillos o se las roban. En relación con el trabajo, los participantes declaran que no los dejan trabajar para ganar dinero como los demás internos, se escudan en que muchos de ellos no obtendrán rebajas de penas. Otro de los problemas que emergen en el tránsito en la reclusión es que, según ellos, algunas veces los guardias no los dejan salir a las actividades por motivos diferentes: castigados por robarse algo, porque tienen barba, porque no se sabe el motivo. Frente a la alimentación en la reclusión, declaran que cada ocho días tiran la comida que sobra de las visitas familiares; en lugar de repartirla entre los internos que no tuvieron

visita, la tiran a la basura. Muchos miembros de la comunidad no tienen familia en la ciudad, si quieren comer algo diferente deben comprarlo. Otro aspecto que emerge es la adquisición de una “celda o piso”; según ellos, los internos deben pagar por la celda que van a ocupar. Esta se negocia con los Pasilleros o “Las Plumas” [sic]. Si el Pluma lo decide, puede enviar a dormir a los integrantes de la comunidad a “carretera”, es decir, al pasillo, al baño, debajo de una escalera. Finalmente emerge otro tipo de violencia en relación con la “visita conyugal”, pues, en algunos patios no pueden recibir visitas conyugales con sus parejas; los Pasilleros o los Plumas no lo permiten.

Estos taponamientos pueden venir del propio sistema carcelario, según relatan, o de los miembros de la organización paracarcelaria que opera de manera ilegal, la Casa. Una de las participantes cuenta cómo el Pluma reunió a todos los Pasilleros y a los internos para pedirles, primero, que no la recibieran en el patio por ser travesti, y luego, para que no le alquilaran ninguna celda para su visita conyugal; comentan sobre la cuota que deben pagar por todo, la deficiente atención médica, y cómo se les niega las órdenes de trabajo dadas por el director para descuento de pena, o, no reciben sus oficios para solicitar hormonas en el marco del libre derecho a la personalidad.

Violencia por exceso de diferencia y por exceso de similitud

En cualquiera de estas dos variables se compromete la producción de un otro o la alterización en razón de un “sujeto masculino en contraste con quien exhibe significantes femeninos” (Segato, 2003, p. 16). Así, la diferencia se objetiva en la barrera de identidad entre quienes asumen la cárcel como el espacio para defender el “mandato de masculinidad” y entre quienes se asumen de forma diferente.

Las relaciones de género y el patriarcado juegan un papel relevante como escena prototípica de este tiempo. La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar con el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa -en una escala de tiempo de

gran profundidad histórica entre masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad, entre masculinidad y distanciamiento, entre masculinidad y baja empatía. (Segato, 2018, p. 13).

En la Cárcel Modelo, quienes han incorporado el mandato de masculinidad pretenden marcar sus territorios frente a aquellos que no exhiben las insignias de la masculinidad. Según los internos de la comunidad, los heterosexuales prefieren maltratar a los miembros de la comunidad LGBTI antes que ser sus amigos porque así ganan mayor respeto por parte de los demás miembros de la manada. Suelen actuar en grupo para acosar a los miembros de la comunidad, alardean de haberles “echado los perros”, pero las relaciones íntimas las mantienen en secreto por temor a que los “boleteen”. En la cárcel de hombres “los hombres son los más machos, traficantes y etc.”. “Para los hombres su imagen es de macho y de maricas no tienen nada”. “A los hombres les interesa mostrar que tienen mando, poder, sin importar los medios para conseguirlo”. Muchos hombres gais no se atreven a reconocerse públicamente por el miedo a los otros hombres. Esta marcación apareció de manera constante en enunciados proferidos por los siguientes participantes: Er(a)Ppl-22, Er(a)Ppl-1, Er(a)Ppl-14.

Las formas de violencia que se presentan con mayor frecuencia pueden comprenderse como “epifenómenos” del mandato de dicho “mandato de masculinidad”. Entre los que revelaron los sujetos, se presentan con mayor frecuencia: hostigamiento, represalias, abuso de autoridad, intimidación, apuñalamiento, agresión física y verbal, extorsión. La violencia puede entenderse como el “uso y el abuso del cuerpo de unos por otros” (Segato, 2003, p. 16), y a su vez, constituye el “epifenómeno” que emerge de la “estructura de género como estructura de poder” (p. 23). De tal forma que, la mayoría termina por naturalizar las formas de violencia a partir de una reiterativa “pedagogía de la crueldad”, pues, en la experiencia diaria, en el acostumbamiento, unos y otros van desplazando sus umbrales de dolor, de violación de los derechos humanos, de vida infra-

humana a niveles cada vez más altos, al punto que se naturaliza, se acepta, se da por hecho y necesaria.

Hostigamiento

En relación con la primera variable género-sexo-deseo, la de la diferencia, emerge una primera subcategoría que se agrupó bajo la noción de “Hostigamiento”. Los participantes relatan que los otros internos les tiran cosas en la cara, los escupen, les dicen palabras groseras, les ordenan que se salgan o abandonen un lugar, no les dejan hacer las filas de primera a la hora de desayunar, siempre las ponen de último, escriben oficios para pedir que trasladen a miembros de la comunidad del patio. A los trans los llaman por sus nombres masculinos como una forma de ofenderlos. A los travestis no les está permitido usar vestido, lo cual se convierte en “una odisea” porque los hombres lo ven como una amenaza contra la imagen femenina. Cuando lo hacen, los escupen o los ultrajan. El hostigamiento también puede venir de parte de la población de vigilancia, la guardia. Según ellos, algunos guardias los cogen entre ojos, se molestan por cualquier cosa que hagan o digan, los hacen revisar, no los dejan transitar por los pasillos, no los dejan salir al dispensario. El personal de vigilancia no atiende los requerimientos de la población, lo hacen si acuden a un oficio, pero esto puede traer represalias, legitiman las agresiones que hacen los otros internos por el hecho de ser “maricas”. Estas enunciaciones fueron proferidas por Er(a)Ppl-1, Er(a)Ppl-15, Er(a)Ppl-12 y Gf(a)Ppl-12.

Represalias y abuso de autoridad

Los integrantes de la comunidad no pueden decir la verdad sobre el comportamiento de los guardias, pues puede haber represalias como humillaciones frente a los demás reclusos, los “calientan” (los golpean) o los “recomiendan” con los demás internos (exponen su orientación de género ante ellos). Si los internos de la comunidad demandan o luchan por derechos, les dicen que están molestando mucho, los sacan de traslado para otra penitenciaría. El abuso de autoridad se presenta por parte de

algunos guardias cuando hurtan o destruyen las pertenencias de los miembros de la comunidad en una operación de requisa que denominan “rascada”. Otras veces, algunos miembros son requisados de forma “morbosa” por los guardias, quienes los obligan a desnudarse, hacer cuclillas para que arrojen supuestos objetos como droga, armas o dinero, que, según informaciones, ellos guardan en el recto. En este caso se les considera “bodegas” o mulas de los demás reclusos. Los participantes de la comunidad LGBTI calificaron este comportamiento como abuso de autoridad y atrevimiento. Dichas enunciaciones fueron proferidas por los participantes Er(a)Ppl-6, Er(a)Ppl-4; Er(a)Ppl-5, Er(a)Ppl-13, Er(a)Ppl-11.

Intimidación, acoso sexual, agresión física, sexismo, extorsión, secuestro

Aunque con menor frecuencia, estas formas de violencia se presentan por parte de otros reclusos, incluida la Casa. Algunos miembros de la comunidad, especialmente aquellos que se reconocen como travestis, pueden llegar a ser objeto de amenazas que, incluso, se cumplen. Una de ellas nos relata que le propinaron puñaladas por no acceder a pretensiones de tipo sexual por parte de otros reclusos. En otras ocasiones, cuando las mujeres trans llegan a un patio son objeto de piropos vulgares, de alardes por parte de los otros reclusos.

En relación con el sexismo, la población de la comunidad LGBTI suele ser homologada a la población femenina, y con ello se le endosa la distribución de trabajo imperante en la sociedad heteronormalizada, según la cual, las mujeres realizan las actividades de la casa. De esa manera, y para poder ganar algún tipo de ingreso, ellas deben aceptar labores como el aseo de las celdas, el lavado de ropa y el aseo personal. Esta situación se agrava dado el sistema de cuotas que los internos deben pagar a la organización paracarcelaria la Casa, a los guardias o el director. Según ellos, se debe pagar por el derecho a la celda, por la cama, la colchoneta, por el aseo, la pintura de la celda, el arreglo del techo, las remesas, etc. Esto se considera extorsión. Uno de los participantes relató haber sido víctima de

secuestro por parte de los otros reclusos. Muchas de estas violaciones se quedan en la impunidad porque cuando los miembros de la comunidad denuncian, algunos miembros de la Casa pueden sobornar al policía judicial y la denuncia no tiene trámite. Estas afirmaciones fueron hechas por los participantes Ep(1)Ppl-2, Er(a)Ppl-12, Er(a)Ppl-17, Er(a)Ppl-1 y Er (a)Ppl-13.

En relación con la segunda variable, la de la similitud, el filósofo italiano Roberto Esposito (2012) sostiene que existe una relación muy estrecha, “constitutiva”, entre comunidad y violencia:

En la representación mítica del origen la violencia no impacta a la comunidad desde el exterior, sino desde su interior, desde el núcleo mismo de aquello que es “común”: quien mata no es un extranjero, sino un miembro suyo, y hasta su miembro más cercano, biológica y simbólicamente, la víctima. (p. 274).

Para este autor, la violencia que emana de ese interior del “común” no sucede *a pesar de* ser hermanos, sino precisamente *porque* lo son, por una disputa por el poder. Sostiene Esposito, acudiendo a René Girard que:

Los seres humanos combaten a muerte entre sí no por demasiado diferentes, como ingenuamente tendemos a creer hoy en día, sino por demasiado similares, o inclusive idénticos, como son los hermanos y todavía más los gemelos. Estos, se dan recíprocamente muerte no por exceso, sino por falta de diferencia. Por una igualdad excesiva. Cuando la igualdad es demasiada, cuando llega a rozar el orden del deseo, concentrándose en el mismo objeto, desemboca inevitablemente en la violencia recíproca. (p. 274).

Este tipo de violencia suele presentarse de manera más frecuente entre miembros de la comunidad que se reconocen como travestis, y que en su performatividad corporal exhiben rasgos del estereotipo de lo femenino. El estereotipo de belleza que estas mujeres trans han llegado a encarnar se convierte en parte de su capital simbólico porque se autfigurán desde un lugar de privilegio y de ventaja frente a sus similares, ya sea porque están “bien

engalladas” (que poseen cirugías, o lo son de forma muy natural, lo que las hace engreídas frente a los demás); o porque “están muy frescas” (que acaban de llegar a la reclusión). Así, cuando unos miembros de la comunidad profirieron juicios morales en contra de una de las participantes, “Ana”, la acusaron de comportamiento “indebido” en algunos espacios de la prisión, como haber tenido sexo en “primarias” (patio de llegada) o haber dado muestras de afecto en la “capilla” (sitio sagrado). Otros, en cambio, tanto gais como travestis, la defendieron argumentando que todo se trataba de un acto de “envidia” por ser “bonita”, “estar bien engallada”, “estar fresca”. Durante nuestro estudio en el año 2018, esta mujer trans fue herida por otra mujer trans en un intento por sacarle las siliconas de los senos. La posición entre hombres gais suele ser menos disputada, salvo cuando las travestis los acusan de querer quitarles sus maridos o de acostarse con más hombres. Estos hechos puntuales aparecieron con mayor frecuencia en los relatos de los siguientes participantes Er(a) Ppl-5, Er(a)Ppl-13, Er(a)Ppl-14, Er(a)Ppl-2, Er(a) Ppl-1, Er(a)Ppl-11, Er(a)Ppl-16, Er(a)Ppl-12. Er(a) Ppl-15, Gf(a)Ppl-2 y Gf(a)Ppl-1.

Miedo al trato, el contacto y el contagio

La investigadora Alanis Bello (2013) ha descrito las prácticas de exclusión en la cárcel como “necroprácticas”, entendidas como aquellas “acciones radicales encaminadas a vulnerar el cuerpo” (p. 386), y por medio de las cuales se someten los cuerpos y las subjetividades de las personas reclusas a umbrales de muerte, enfermedad, incapacitación. Algunos indicios de necroprácticas, enunciadas por los participantes, aparecen en relatos como: “Porque eso aquí la homosexualidad los hombres lo consideran una enfermedad; aquí creen que todos somos unos enfermos porque somos así” (Er(a)Ppl-22). El imaginario social tiende a homologar las elecciones no binarias de sexo-género al imaginario de ser reproductores de infecciones de transmisión sexual, tal como se hizo en los noventa con la denominada “peste rosa”. En dicho orden del discurso, el otro aparece como alguien al que hay que temer, proscribir, aislar y que se objetiva en espacios físicos de

soledad, marginación, aislamiento, como el patio Nuevo Milenio, donde habitan las personas infectadas por el VIH. Esto aumenta la discriminación. Sin embargo, hay que decirlo, las personas seropositivas reciben alimentación diferente a la de los demás internos, más alta en proteínas. Estas circunstancias aparecieron con frecuencia en los siguientes relatos: Er(a)Ppl-22, Er(a)Ppl-12 y Er(a)Ppl-1.

Estigmatización por sinécdoque o metonimia

El conjunto de fuerzas que actúa en este sentido son del tipo: cosificar, particularizar, reducir, esencializar a partir de un sistema de transferencias que se enuncian sobre la diversidad sexual-amorosa o de género: pirobas, tapiños, gay, activos, pasivos, cacorros, que terminan por constituir el sistema de transferencias donde la orientación sexual es tomada para significar la totalidad del sujeto. Siguiendo a Guillermo Núñez Noriega (2011), pudimos encontrar diferentes procesos de esencialización que empobrecen la subjetividad, pues no nos dejan ver la complejidad de la construcción que los sujetos han elaborado de sí, sino que se agotan en procesos de reducción a una parte, por ejemplo, su orientación sexual. Núñez sostiene que la sinécdoque es un proceso:

[...] a partir de la cual tomamos la parte de algo para representar la totalidad. En realidad, lejos de representar el todo, empobrecemos la visión de esa totalidad por el realce que le damos a la parte. Estos procesos de sinécdoque son muy comunes y a través de ellas construimos identidades. Los apodosos son sinécdoques: el “chaparro”, “el orejón”, “la negra” [...] Eso mismo hacemos cuando decimos “el homosexual”, o incluso, cuando decimos “mujer” o “varón”, las sinécdoques más invisibles. En estos últimos casos la sinécdoque consiste en construir personajes sociales a partir de una parte: su diferencia genital. (2011, p. 95).

Debemos agregar que estos sistemas de transferencias también operan en los casos de comportamiento y salud, no solo en la configuración de las identidades de género, pues lo frecuente es que lo singular conduzca a juicios sobre la totalidad de la comunidad. Si alguien está enfermo se asume que es la comunidad, por ejemplo. La mirada sobre un

sujeto recae sobre los demás. La comunidad debe pagar por algún error cometido por algún miembro de la comunidad. De ahí que, algunos miembros de la comunidad justifiquen que ellos deben respetar las normas impuestas para que no los juzguen a todos. Estas modalizaciones parecen marcadas en lo enunciado por Er(a)Ppl-13, Er (a)Ppl-14, Er(a)Ppl-1, Er (a)Ppl-21, Er(a)Ppl-2 y Er(a)Ppl-5.

Transgresiones y resistencias

Siguiendo el estudio sobre las teorías de Foucault de María Inés García Canal (2005), “la resistencia está siempre presente en la relación de poder, ejercicio de resistencia y poder se encuentran indisolublemente unidos, convertidos en el gemelo de la otra, implicados siempre en un ejercicio de provocación permanente” (p. 42). Además, la resistencia puede ser tanto pasiva como activa. En el primer caso, la no-acción pierde toda su negatividad y se convierte en un hacer, y, en el segundo, actúa, “tiene materialidad” “son cuerpos que ejercen la libertad de sustraerse a la relación de poder y voluntades plenas de obstinación” (p. 42). En sí, las resistencias pueden entenderse como la capacidad de reaccionar o de oponer una fuerza en sentido contrario y semejante a la acción de otro cuerpo. En ese orden de ideas, una resistencia que puede considerarse pasiva consiste en evitar situaciones conflictivas, no dejarse provocar, o como lo expresan ellos, “evitar el voltaje”.

La fuerza que se advierte cuando trabajamos con personas que se asumen dentro de un paradigma no binario de sexo-género es la de la propia transgresión, pero ella enuncia en sí misma una acción ya acabada, es decir que no tiene la pretensión de afectar las fuerzas de otras. Sin embargo, en el contexto carcelario ella interpela el paradigma social binario sexo-género-deseo (Núñez, 2011), al tiempo que pone en tela de juicio su construcción cultural. En el caso de las personas asumidas como travestis y en la mayoría de los casos las personas privadas de la libertad llegan en sus procesos de transexualización, es decir, de intervención sobre su cuerpo o su género, mientras que otros lo inician en la prisión y allí se reivindica con mayor fuerza. Pese

a la precariedad o la violencia ejercida sobre ellas por miembros que no son de la comunidad, ninguna de ellas abandona su condición o pretensión, es decir, no se dejan asimilar por el mandato de masculinidad. De igual manera, sucede con las personas que se asumen como gais, pues lo declararon incluso en el momento de ingresar a la reclusión, y el número de las personas reconocidas ha ido en aumento, de 18 en el año 2016, a 52 personas en el año 2018. Sin embargo, cabría suponer que persiste un subregistro significativo pues muchos no lo hacen por temor a los hombres.

La transgresión desliza los límites y al mismo tiempo crea los suyos. En ese sentido encontramos varias transgresiones en la cárcel: la de la sexualidad, la del género, la del erotismo operando como fuerza, y aunque no tengan en su razón de ser que afectar a los otros, entran en pugnas con el límite de lo dado o lo permitido. Lo dado y lo elegido están en constante tensión, lo que viene a configurar lo segundo como opción política. Es decir, el paradigma o modelo de masculinidad se subvierte. Muchos, y no tanto porque la pretensión de la “transgresión” fuera generar algo, como dice Foucault “revolucionario”, “escandaloso”, “subversivo” (1978, p. 54), sino porque su razón es ser siendo. Es lo que en últimas los sujetos, en algún punto de su vida, han decidido ser o devenir siendo, sea por la razón, causa, elección o decisión que fuere. Ciertamente, como sostiene Michel Foucault, “la transgresión es un gesto que concierne al límite” (p. 52), pero hay que liberarlo de los condicionamientos éticos.

La transgresión no se opone a nada, no se burla de nada, no busca sacudir la solidez de los fundamentos; no hace resplandecer el otro lado del espejo más allá de la línea invisible e infranqueable. Porque, precisamente, no es violencia en un mundo dividido (en un mundo ético) ni triunfo sobre los límites que borra (en un mundo dialéctico o revolucionario), en el corazón del límite, ella toma la medida desmesurada de la distancia en la que se abre y dibuja el trazo fulgurante que le da nacimiento. No hay nada negativo en la transgresión. (p. 52).

En la transgresión pareciera existir cierta paradoja, la de ser ella misma en un sentido intransitiva, pues no necesitaría un complemento para completar su significado, y, a su vez, la de ser transitiva, pues su significado cobra relevancia sobre el trasfondo de los límites de los otros. De lo contrario, ¿cómo podríamos saber que el orden ha sido rebasado? Es decir, los procesos de identidad son relacionales, no se dan en un mundo aislado, sino que se producen en relación con un otro que nos marca la diferencia. Consideramos que la transgresión alberga esos dos movimientos, ser siendo ella misma, pero es también la expresión de una voluntad que transita de un lugar a otro. Como sostiene Núñez: “el travestismo es una manifestación de transgresión social, en la vestimenta y en los complementos de la misma, del género esperado socialmente en virtud del sexo biológico” (2011, p. 54). La transgresión radica en transitar de un cuerpo a otro, de un género a otro.

A fuerza de “transgresión”, de ser siendo, de cruzar el límite para establecer sus propios límites, hasta donde las circunstancias actuales lo permiten, las mujeres trans y los hombres gais han terminado por construir una cárcel en la que la diversidad se abre paso, de manera difícil y cruel, recurriendo a estrategias que incluyen el uso de la fuerza física como ser bien paradas, hacerse arriar, descomulgarse. La estrategia de “ser bien paradas” consiste en copiar las acciones de la población heteronormativa, quienes suelen dirimir los conflictos a partir del combate público, mediante el acto de “pedir pista” o pedir permiso a la guardia; la persona que resulta vencedora gana capital simbólico frente a la demás población. Así, muchas de las mujeres trans u hombres gais han aprendido a ser bien paradas o parados en la reclusión. Por otro lado, la estrategia de “hacerse arriar” puede comprenderse como el acto de volverse problemáticos o problemáticas en un patio hasta que se pide que los trasladen de lugar. Por último, “descomulgarse” consiste en negarse a regresar a un patio en el que no quieren estar. Para lograrlo, aprovechan una salida al dispensario, y luego se niegan a regresar. Pueden llegar a durar días deambulando por los pasillos, o como le llaman “en carretera”, antes de que les asignen un nuevo lugar.

Estas estrategias aparecieron con frecuencia en lo enunciado por los participantes Er(a)Ppl-5, Er(a)Ppl-13, Er(a)Ppl-11, Er(a)Ppl-1 y Er(a)Ppl-2.

Pese al aparente mandato de masculinidad imperante en la reclusión, la comunidad LGBTI ha ganado espacio para establecer las relaciones de pareja dentro de la reclusión, ya sea entre hombres gais o entre hombres que se asumen como bisexuales y mantienen relaciones tanto con mujeres como con travestis, incluso llegan a vivir en una misma celda a la que llaman “hogar”. Unos y otros han logrado establecerse en la penitenciaría recurriendo a oficios para legalizar sus relaciones o a demandas para tutelar sus derechos. Si bien es cierto, nunca es fácil, siempre es un espacio en conflicto, la comunidad logra desplazar ciertas representaciones entre los internos acudiendo a la enunciación positiva y la lógica de ganar aliados. Participantes como Er(a)Ppl-5, Er(a)Ppl-12, Er(a)Ppl-13, Er(a)Ppl-4, Er(a)Ppl-2, Er(a)Ppl-1, Er(a)Ppl-14, Gf(a)Ppl-5, y Gf(a)Ppl-13 nos relataron que su estrategia consistía, primero, en ganarse la confianza del otro mediante favores, dar consejos, ayudarlos cuando estaban enfermos, comportarse de manera ejemplar para que nos los consideren una “chusma sexual”, compartir el juego con los otros internos; y luego, en dicha interacción aprovechaban para decir cosas como: “mire, usted no se ha puesto a pensar que un día podría ser su hijo”, “nosotros no le hacemos mal a nadie, solo nacimos así, eso fue lo que nos tocó”, “eso es lo que nos gusta, así es como queremos ser, no queremos ser unos frustrados”. Poco a poco logran amigos, especialmente entre la población adulta mayor.

Otra estrategia podría ser denominada las *persistencias*, pues pese a las pretensiones de dominación por parte de los otros, algunos miembros la comunidad LGBTI acuden a procesos de feminización (dejarse crecer el cabello, caminar, actuar de cierta manera, feminizarse) para parecerse a los de su comunidad y protegerse mediante unos comunes que les otorguen legitimidad en los marcos jurídicos del derecho al desarrollo de la libre personalidad. En especial, el travestismo altera el paisaje, pues como

lo sostuvo Severo Sarduy (1972), “el travestismo” es solo una forma del Barroco; hay en él ambigüedad, inestabilidad, densidad de significantes, artificio, sustitución, proliferación, carnavalización, erotismo o derroche en sus formas. En la cárcel, estas mujeres trans que se asumen como travestis carnalizan el orden aceptado social de lo masculino y lo femenino, no lucen la imagen estereotipada del hombre, pero tampoco la de la mujer, son la transgresión de los dos a la vez.

En conclusión, cabe resaltar que la Cárcel Modelo ha realizado, sobre todo en los últimos años, una labor importante por brindarle a esta población espacios de formación, colaboración, inclusión y apoyo psicosocial. Sin embargo, la tarea no resulta fácil, pues implica el desplazamiento de representaciones negativas hacia la población que reproducen el afuera, de la sociedad, la cultura, el sistema de valores, la homofobia o la transfobia de Estado, el cual hace poco o muy poco en relación con políticas públicas que impacten dichas representaciones. En otros casos, incluso las acentúa con discursos discriminatorios, o con la omisión escolar de currículos que eduquen desde una concepción no binaria de género.

En relación con la situación actual del panóptico cabe relacionarla con dos que anteceden a esta. En la investigación titulada *Dados sin números: un acercamiento al orden social en la Cárcel La Modelo* (Ariza, 2011), se nos presenta una interpretación de la forma para comprender el orden y las dinámicas sociales internas, y cómo el sujeto se construye en relaciones que moldean el comportamiento de las personas privadas de la libertad en medio de un contexto de hacinamiento extremo, escasez de recursos y débil presencia de personal de guardia y custodia, por el cual se configuran fuentes informales de poder y economías alternativas para sobrevivir en la cárcel. Por ejemplo, quien tenga más poder y genere más temor, se gana el mando sobre el patio (el Pluma) y un grupo de personas lo acompañan en su gestión administrativa (Pasilleros); en consecuencia los demás internos se acogen a su mandato para evitar ser sometidos a situaciones de conflicto tanto

con las demás PPL como con el mismo personal de vigilancia. Si bien esta investigación se realizó en el 2011, a la fecha, siete años después, se encuentra que no han ocurrido cambios notorios respecto al tema: el hacinamiento sigue siendo una situación inhumana en la que se mantiene un orden social interno donde predomina un contexto de violencias y supervivencia, dinámicas de discriminación y opresión que configuran sujetos y estrategias de adaptación o resistencias.

Al contrastar el anterior análisis con nuestros hallazgos, se encuentra que persiste la organización paracarcelaria de la Casa, y que los Plumas de cada patio pueden decidir quién entra o no. Los integrantes de la comunidad consideran que hay unos espacios que ellos deben respetar, por ejemplo no dar muestras de afecto en público. En algunos patios no aceptan relaciones de pareja entre miembros de la comunidad. Los internos temen a los patios 5A y 1B porque son muy violentos para la comunidad, es donde mayor agresión han recibido. Solo en un patio no hay casa sino comité de convivencia.

Otro estudio pertinente para nuestra investigación fue la tesis de magíster en Estudios de Género de Bello (2013) *Cuerpos encerrados, vidas criminalizadas: interseccionalidad, control carcelario y gobierno de las diferencias*, la cual nos permitió ampliar la interpretación de Ariza (2011) sobre el orden carcelario y nos brindó comprensiones sobre la forma como el contexto carcelario construye o destruye subjetividades enmarcadas en fuentes de poder en razón de género, raza, clase y sexualidad. Tres años después de este trabajo de grado, Bello y Parra (2016) escribieron el artículo “Cárceles de la muerte: necropolítica y sistema carcelario en Colombia”, en el cual complementan los estudios de la socióloga, magíster en Estudios de Género, Alanis Bello, sobre interseccionalidad y control carcelario, así como los estudios del abogado Germán Parra sobre el componente de derechos humanos. En este artículo, Bello y Parra (2016) proponen una reflexión en torno a la configuración del sistema carcelario como un campo “necropolítico” que pone en situación de vulnerabilidad la dignidad

humana de las personas privadas de la libertad en el contexto carcelario, y enmarca este último como una estrategia para controlar, dar muerte social y deshumanizar a las personas privadas de la libertad.

Finalmente, dada la compleja trama de relaciones sociales internas, de lo laberíntica que funciona una cárcel, a espaldas de la institucionalidad, de la contingencia de la población, no es fácil desplazar el orden establecido, pero la constante presencia de la diferencia termina por hacer fisuras en la representación, un grito silencioso que enuncia: ¡Estamos aquí y seguiremos existiendo! ¡Nos respalda la vida!

Referencias

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ariza, L. (2011). "Dados sin números". Un acercamiento al orden social en la Cárcel La Modelo. *Revista de Derecho Público*, 26(26), 2-21.
- Bello, A. (2013). *Cuerpos encerrados, vidas criminalizadas: Interseccionalidad, control carcelario y gobierno de las diferencias* (tesis de maestría), Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bello, A. y Parra, G. (2016). Cárceles de la muerte: necropolítica y sistema carcelario en Colombia. *Universitas Humanística*, 82(82), 365-391.
- Blanchot, M. (2002). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Editorial Nacional.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault*, tomo II (1986). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III (1986). (Traductores P. Ariel Ires y S. Puente). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Escobar, R. (2012). Entre lo barroco y lo *queer*: el cuerpo en resistencia. En R. Parrini (ed.) *Los archivos del cuerpo: ¿cómo estudiar los cuerpos?* (pp. 339-360). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Esposito, R. (1999). *El origen de la política. ¿Hannah Arendt o Simone Weil?* Buenos Aires: Paidós.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, R. (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1978). vi-Prefacio a la transgresión. En *Bataille y la voluntad de transgresión* (1961). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. [Tomado de *Critique, 195-196*, 1963. Traductor V. Florián B.]
- García, M. I. (2001). *Foucault y el poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?* Quito: Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Parrini, R. (Ed.) (2007). *Panópticos y laberintos. Subjetivación, deseo y corporeidad en una cárcel de hombres*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Parrini, R. (2012). *Los archivos del cuerpo. ¿Cómo estudiar el cuerpo?* México: Mnarka.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. La Plata-Argentina: Editorial Comunicarte.
- Sarduy, S. (1972). El barroco y el neobarroco. En C. Fernández (coord.) (2000). *América Latina en su literatura*. México: Siglo XXI Editores.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes/ Prometeo 3010.
- Valbuena, E. (2013). El análisis del contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En P. Páramo (comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 213-222). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

La canción social latinoamericana en Calle 13. Un estudio desde la perspectiva histórica discursiva

**The Latin American
Social Song on Calle 13.
A Study from the
Discursive Historical
Perspective**

**A música social
latino-americana
em Calle 13.
Um estudo sob a
perspectiva histórica
discursiva**

Víctor Alfonso Moreno Pineda* <https://orcid.org/0000-0002-6132-7387>

Alex Silgado Ramos**

Alder Luis Pérez Córdoba*** <https://orcid.org/0000-0002-4725-3238>



Para citar este artículo

Moreno Pineda, V.A., Silgado Ramos, A. y Pérez Córdoba, A.L. (2020). La canción social latinoamericana en Calle 13. Un estudio desde la perspectiva histórica discursiva. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9329>

* Licenciado en Humanidades-Lengua Castellana y Magíster en Educación. Docente de la Institución Educativa Andrés Rodríguez B. y de la Universidad de Córdoba, Colombia. Integrante de los grupos de investigación CyMted-L de la Universidad de Córdoba, y Didaskalia de la UT.

Correo electrónico: victormorenop@correo.unicordoba.edu.co.

** Profesor de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas del Instituto de Educación a Distancia. Integrante de los grupos de investigación Didaskalia de la UT, y Elecdis de la UPN.

Correo electrónico: asilgador@ut.edu.co

*** Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Córdoba. Máster en Filología Hispánica. Doctor en Estudios Lingüísticos por la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil.

Correo electrónico: alderluisperezcordoba@gmail.com.

Artículo recibido

05 • 09 • 2019

Artículo aprobado

03 • 02 • 2020

Resumen

Este artículo de investigación presenta el análisis de los recursos lingüísticos, las estrategias discursivas y retóricas presentes en las letras del grupo musical Calle 13, con el fin de ubicarlas dentro de la tradición de la canción social latinoamericana. Para ello, se circunscribe a la perspectiva histórica discursiva, enfoque teórico metodológico que pertenece a la corriente multidisciplinar del ACD (Wodak, 2003; 2011). Partiendo de García Canclini (1977; 1990), se define el concepto de canción social latinoamericana como una forma de arte popular, al que pertenece la propuesta lírico-musical de Calle 13. El corpus analizado está constituido por nueve canciones de la banda, tomadas de sus álbumes y colaboraciones. El trabajo plantea como categorías de análisis las macroestructuras semánticas, la intertextualidad e interdiscursividad, las figuras retóricas y los *topoi*. Al final se concluye que Calle 13 participa de la canción social latinoamericana en la medida en que sus letras constituyen una posibilidad más de exaltación de lo latinoamericano y de apropiación de los valores culturales nacionales y locales; además de una voz de resistencia, de denuncia y de lucha antiimperialista.

Palabras clave

Calle 13; canción social latinoamericana; perspectiva histórica discursiva; macroestructuras semánticas; intertextualidad; interdiscursividad

Abstract

This research article presents the analysis of the linguistic resources, the discursive, and the rhetorical strategies present in the lyrics of Calle 13 in order to locate them within the tradition of the Latin American social song. For this, it is circumscribed to the discursive historical perspective, a theoretical-methodological approach which belongs to the multidisciplinary current of the CDA (Wodak, 2003; 2011). Following García Canclini (1977, 1990), the concept of Latin American social song is defined as a popular art form that belongs to Calle 13's musical and lyrical proposal. The corpus of analysis consists of nine songs from this band, taken from its albums and collaborations. The work proposes categories of analysis like: semantic macrostructures, intertextuality and interdiscursivity, rhetorical figures and *topoi*. At the end, the researchers concluded that Calle 13 participates in the Latin American social song, while its lyrics constitute a further possibility of exaltation of Latin American itself and of the appropriation of national and local cultural values. It is also a voice of resistance, denunciation, and anti-imperialist struggle.

Keywords

Calle 13; Latin American social song; discursive historical perspective; semantic macrostructures; intertextuality; interdiscursivity

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta a análise dos recursos lingüísticos, as estratégias discursivas e retóricas presentes nas letras do grupo musical Calle 13, para colocá-las dentro da tradição da canção social latino-americana. Para isso, enquadramo-nos na perspectiva histórica discursiva, uma abordagem teórica metodológica, que pertence à corrente multidisciplinar da ACD (Wodak, 2003, 2011). De acordo com García Canclini (1977, 1990), o conceito de canção social latino-americana é definido como uma forma de arte popular, à qual pertence a proposta lírica musical de Calle 13. O corpus analisado consiste em nove músicas da Calle 13 tiradas de seus álbuns e colaborações. O trabalho propõe como categorias de análise as macroestruturas semânticas, a intertextualidade e a interdiscursividade, as figuras retóricas e os *topoi*. No final, conclui-se que a Calle 13 participa da música social latino-americana, pois suas letras constituem outra possibilidade de exaltação da América Latina e apropriação de valores culturais nacionais e locais; além de uma voz de resistência, denúncia e luta anti-imperialista.

Palavras-chave

Calle 13; canção social latino-americana; perspectiva discursiva histórica; macroestruturas semânticas; intertextualidade e interdiscursividade

Introducción

Calle 13 fue una banda de música urbana de comienzos del siglo XXI. Sus primeros éxitos radiales se sustentaron musicalmente en el *dembow*, *beat* repetitivo de cortes regulares tocados con una batería eléctrica que constituye la base rítmica del reguetón. Sin embargo, las letras de Calle 13, como el resto de sus componentes musicales, se separaban abismalmente de este género. René Pérez, el entonces cantautor de la banda, prefirió hablar de su propuesta en términos de *género urbano*, clasificación que en los últimos años está un tanto más afianzada y, antes que eminentemente musical, se entiende desde lo conceptual. El concepto de género urbano incluye todo tipo de ritmos que tienen su origen en la cultura *hip hop*, y que en América Latina se han nutrido de elementos del Caribe y las Américas como formas particulares de reflejar e interpretar la realidad de abyección y marginalidad a la que están sometidos grupos y narrativas de la sociedad latinoamericana.

En su calidad de música popular, el género urbano poco se interesa por purismos y asepsias. Las purezas musicales, tan importantes en otros tiempos y en otros ritmos, no hacen parte de las recurrencias de los artistas urbanos. De igual forma, lo musical está mediado por lo rítmico antes que por lo melódico o lo armónico. En su momento, Calle 13 amplió la concepción de lo urbano e incluyó múltiples elementos musicales de parcelas sonoramente distantes como el merengue, la salsa, la cumbia, el tango o el *dance*.

En Calle 13 confluyeron dos elementos que diferenciaron su propuesta de las del resto de artistas del género: el primero fue la composición de letras que pretendían ser un *contradiscurso* de la estética del reguetón. Thillet (2006) se refiere a este aspecto como el empleo de elementos discursivos tomados de los reguetoneros para ser puestos al servicio de una operación inversa. Calle 13 usaba las recurrencias de los reguetoneros para burlarse de ellos. El segundo tiene que ver con la propuesta social de sus canciones. En Pérez y Moreno (2014) hemos sugerido una clasificación de las temáticas de las canciones de Calle 13. Hablábamos en ese

trabajo esencialmente de tres tópicos reiterativos en sus letras: la *tiraera*, la imagen corporal del hombre y la mujer, y la sátira social.

En este artículo, nos concentramos en el grupo de canciones de sátira social. A partir de esta primera categorización semántica, nos preguntamos de qué manera se construye la imagen de Latinoamérica y los latinoamericanos en las canciones de Calle 13 y cómo estas canciones se enmarcan dentro de una tradición musical y política que aquí denominamos *canción social latinoamericana*. Para responder esta pregunta, nos hemos planteado como objetivo general analizar los recursos lingüísticos y las estrategias discursivas presentes en las letras de Calle 13 con el fin de ubicarlas dentro de la canción social latinoamericana.

Para cumplir el objetivo, partimos de la comprensión del discurso como una instancia social e histórica; por tanto, se utiliza la *perspectiva histórica del discurso* propuesta por Ruth Wodak (2003; 2011), que entiende que todo discurso está interrelacionado con discursos anteriores, posteriores y simultáneos. De esta forma, el enfoque histórico discursivo nos provee un marco teórico más amplio desde el cual comprender la dimensión histórica de las canciones de Calle 13 y su inserción en la canción social latinoamericana.

En la investigación, se analiza la letra de nueve canciones de Calle 13 extraídas de sus álbumes, sencillos y colaboraciones. Las canciones analizadas hablan, directa o indirectamente, de realidades compartidas por los pueblos latinoamericanos. Antes que nada, este trabajo intenta cumplir la función social que conlleva todo trabajo de análisis crítico del discurso, por lo que se busca indagar sobre la situación histórica de los países latinoamericanos desde la representación que se hace de ella en un corpus de canciones.

El trabajo inicia con la discusión teórica acerca de la perspectiva histórica del discurso (Wodak, 2003; 2011). Posteriormente, se desarrolla el concepto de canción social latinoamericana, planteado a partir de la clasificación de los tipos de arte propuesta por García Canclini (1977; 1990). Después de hacer unas

precisiones metodológicas, analizamos las canciones. En esta parte, identificamos y analizamos las macroestructuras y las microestructuras semánticas, las relaciones intertextuales e interdiscursivas, las figuras retóricas y las estrategias argumentativas. Presentamos, por último, unas reflexiones finales en dos sentidos: el primero parte del análisis discursivo; y el segundo toma en consideración la vigencia histórica de las canciones sociales de Calle 13 en el actual contexto político latinoamericano.

La perspectiva histórica discursiva

El *enfoque histórico del discurso* fue desarrollado por Ruth Wodak y una serie de colaboradores de la Universidad de Viena, Austria, con la finalidad de analizar las imágenes antisemíticas estereotipadas durante la campaña presidencial austriaca de 1986. El enfoque es un intento por conciliar, en un amplio marco teórico, una serie de teorías del campo social para entender cómo en la sociedad se difunden, de manera sistemática, creencias y prejuicios racistas, antisemitas o nacionalistas (Wodak, 2003; 2011).

Wodak reconoce que la complejidad de las prácticas sociales impide proceder de manera causal y determinista. Por lo anterior, la autora utiliza un método hermenéutico¹ con una fuerte base pragmática que le permite relacionar la teoría con los problemas sociales. La pragmaticidad del enfoque histórico discursivo se justifica porque

Intenta integrar el conocimiento existente sobre las fuentes históricas y los antecedentes sociales

¹ La hermenéutica, desde el enfoque histórico discursivo y desde la mayor parte de los enfoques críticos del discurso, se entiende como un método dentro del paradigma cualitativo. En términos generales, el ACD sigue un método hermenéutico para abordar la comprensión de los textos. El círculo hermenéutico, que entiende el movimiento de la comprensión como el discurrir del todo a la parte y de la parte al todo (Gadamer, 1992), intenta explicar, con la mayor precisión posible, cómo se dan en el texto las distintas relaciones de significado. Partiendo de determinado tipo de categorías formales, los analistas emprenden una lectura crítica para poder comprender cómo se reproducen dentro del texto las desigualdades sociales. El ACD se diferencia de otras formas de análisis no científicos porque “descansa sobre procedimientos científicos y exige necesariamente autorreflexión por parte de los investigadores”. Sin embargo, las interpretaciones y las explicaciones que ofrece nunca son definitivas y, por tanto, siempre dejan abierta la posibilidad a nuevos contextos y a nueva información (Fairclough y Wodak, 2001, p. 398).

y políticos en los que se encuentran incrustados los “eventos” discursivos. Más aún, analiza la dimensión histórica de acciones discursivas al explorar las formas en las que géneros discursivos particulares están sujetos al cambio diacrónico. En este proceso, los enfoques teóricos no lingüísticos no se hacen necesarios por su “información” sino para hacer justicia a los fenómenos complejos bajo estudio. (Wodak, 2011, p. 171).

El enfoque histórico discursivo sustenta sus principios sociofilosóficos en la *teoría crítica*, concentrándose en tres aspectos esenciales: el primero, la *crítica inmanente del texto o el discurso*, de valor cognitivo, que se encarga de descubrir incoherencias, contradicciones o paradojas en las estructuras textuales. El segundo, también de valor cognitivo, es la *crítica sociodiagnóstica* en la que se desmitifican ciertas prácticas discursivas trascendiendo el nivel textual, y se ubican las relaciones discursivas en un marco social y político más amplio. El tercero, que pertenece a la dimensión de la acción, es la *crítica de carácter pronosticador*, que se inclina por la transformación y la mejora de la comunicación.

Wodak (2003) opta por utilizar *el principio de la triangulación*, que permite integrar una multiplicidad de enfoques y métodos de las ciencias políticas, la semiótica, los estudios culturales, el análisis del discurso y la investigación histórica. Con esto, desarrolla un modelo de contexto diferente que sirve al mismo tiempo como herramienta metodológica. El modelo de contexto vincula el ámbito de acción y el campo social en el que tienen lugar los acontecimientos discursivos y organiza secuencialmente las teorías, siendo el primer nivel eminentemente lingüístico y los tres restantes, contextuales. El primer nivel es el contexto inmediato, lenguaje o texto interno; el segundo es el de la relación intertextual e interdiscursiva entre enunciados, textos, géneros y discursos; el tercer nivel es el de las variables extralingüísticas sociales/sociológicas y marcos institucionales del “contexto específico de una situación”; y el cuarto nivel es el de los contextos sociopolíticos e históricos más amplios, en los que se encuentran incrustadas y relacionadas las prácticas discursivas (Wodak, 2011).

Para Fairclough y Wodak (2001) y Wodak (2003; 2011), tanto el lenguaje hablado como el escrito constituyen una práctica social. El discurso permite darle significado a determinado ámbito social y, al mismo tiempo, las instituciones y las estructuras sociales configuran los discursos. De lo anterior, se deduce la existencia de una relación entre la sociedad y los discursos. “El discurso constituye a la sociedad y a la cultura, así como es constituido por ellas” (Fairclough y Wodak, 2001, p. 390). Dentro de la perspectiva histórica, se realza la concomitancia existente entre distintos tipos de discurso y se rescata su carácter histórico. Ningún discurso es independiente del otro, sino que se encuentra interrelacionado con otros anteriores, simultáneos y posteriores. En definitiva, Wodak define un discurso como:

Un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como *textos*. Estos actos lingüísticos pertenecen a tipos semióticos específicos, es decir, a *variedades discursivas*. (2003, p. 105).

La característica principal de un discurso, según Wodak (2003), es la presencia de un *macrotema* en el que conviven varios subtemas, por lo que la *intertextualidad e interdiscursividad* hacen que, dentro de un discurso, un macrotema se entronque con otro y con distintos ámbitos de acción. Dos conceptos quedan explicitados dentro de esta definición: el de texto y el de variedades discursivas. “Los textos pueden concebirse como los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas” (Wodak, 2003, p. 105) y una *variedad discursiva* se define como “el uso convencional, más o menos esquemáticamente fijo, del lenguaje asociado a una particular actividad, como una forma socialmente ratificada de usar el lenguaje en relación con un particular tipo de acción social”² (p. 105).

² Fairclough y Wodak toman la noción de *variedad discursiva* de Bajtín (1998 [1979]) y sus elucidaciones sobre los *géneros discursivos*. Para Bajtín, un género discursivo se entiende no solo por su contenido temático y por su estilo verbal, sino también por las condiciones específicas y la finalidad que acompaña a determinados enunciados, de tal forma que en cada esfera del uso de la lengua se crean “tipos relevantemente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos” (p. 248).

La canción social latinoamericana

Al abordar el proceso de autonomización cultural latinoamericana, García Canclini (1977) establece tres fases que dan cuenta del interés del grupo social desde el cual se origina y hacia el cual se dirige la obra: producción, distribución y consumo. Estas, a su vez, son producto del sistema estético burgués que dividió las actividades artísticas en tres áreas específicas: el arte de las élites, el para las masas y el popular.

El *arte de las élites* está dirigido a la burguesía y a las élites intelectuales. En este tipo de arte, la creación individual cobra gran valor dentro de la producción, y el espectador —que no consumidor— está llamado a sobrecogerse ante la presencia del producto estético. El *arte para las masas*, por su parte, es producido por la clase dominante o por especialistas a su servicio que pueden o no ser conscientes de su labor ideológica, y cuyo objetivo es transmitir a las clases dominadas la ideología dominante. La distribución del producto cultural, en tal sentido, se hace con fines ideológicos o económicos. Junto a estas dos manifestaciones encontramos el *arte popular*, que es

Producido por la clase trabajadora o por artistas que representan sus intereses y objetivos, pone su acento en el consumo no mercantil, en la utilidad placentera y productiva de los objetos que crea no en su originalidad o en la ganancia que deja su venta [...] Su valor solidario es la representación y satisfacción solidaria de deseos colectivos. Llevado a sus últimas consecuencias, el arte popular es un arte de liberación. (García Canclini, 1977, p. 74).

Esta división de las artes se presenta con las mismas características en la música latinoamericana. El arte popular, tal como lo formula García Canclini (1977), viene a ser el lugar macro donde se incrusta la canción social latinoamericana, manifestación musical y poética que proviene de las clases sociales baja y media, y que se alimenta de todo el sincretismo cultural latinoamericano y, en los últimos tiempos, de todos los ritmos musicales universales. La canción social latinoamericana, en cuanto arte

popular, se constituye a partir de “procesos híbridos y complejos” en los que coexisten elementos de distintas clases sociales y de distintas regiones del globo (García Canclini, 1990).

No todo proceso cultural puede considerarse arte popular. En nuestro caso particular, no toda la música popular latinoamericana pertenece a la canción social. Así, en determinados momentos históricos, los géneros musicales se encumbran como músicas nacionales aprovechando el impulso que las burguesías regionales les dan para, de paso, posicionar política e ideológicamente el grupo al que pertenecen. Así, en el vallenato son escasas las canciones con orientación social porque, a pesar de su raigambre campesina, fue el poder de las élites del Caribe colombiano el que facilitó su posicionamiento hegemónico sobre otros géneros del Caribe (Gilard, 1993).

Para García Canclini (1977) el arte “es una de las manifestaciones ideológicas en las que cada clase social expresa el modo en que concibe y se explica la estructura social, el devenir histórico y su ubicación en ellos en relación con las otras clases sociales” (p. 21). Si existe la canción social latinoamericana es porque existe un grupo social oprimido que va más allá de las fronteras de las naciones-Estado y que se origina en el pasado común de la región. La canción social de América Latina es un discurso de *resistencia* que si bien jamás ha provocado transformación social alguna, ha sido voz que denuncia, que devela atropellos, que alienta: “Qué ha de ser de la vida si el que canta no levanta su voz en las tribunas por el que sufre, por el que no hay ninguna razón que lo condene a andar sin manta”, afirma Violeta Parra en *Si se calla el cantor*, axiomatizando la labor del artista; y García Canclini lo hace extensivo al arte en general:

[...] el arte no puede reemplazar a la política como medio de transformación social. Pero el hecho de que sea una actividad *distinta* no quiere decir *separada*; al servicio de una política o de otra, consciente o inconscientemente, el arte ofrece siempre canales para que el conocimiento ideológico sea transmitido, visualizado, sentido,

hasta corporalizado. Si bien el arte popular no es siempre un hecho estrictamente político, en el sentido de que no produce como efecto la toma de poder, sus diversos procedimientos de *representación* de las relaciones sociales (plástica, cine, literatura, teatro) y de *actuación* de ellas (las mismas artes en tanto promuevan la participación del público), dan la posibilidad de realizar analógica o simbólicamente la transformación del sistema social. El sentido político más radical del arte socializado es el de producir, en vez de espectadores, actores críticos; en vez de catarsis o el inconformismo, una imaginación capaz de ensayar acciones eficaces. (1977, p. 271).

La canción social de América Latina —que tuvo su momento más vigoroso con el movimiento de la Nueva Canción— no representó en últimas ningún cambio político; por el contrario, fueron los cambios políticos los que favorecieron el auge de este movimiento. Factores como el triunfo de la Revolución cubana y el nacimiento de guerrillas socialistas en el resto del continente ayudaron a que en los sesenta y setenta se levantaran los mayores gritos libertarios a favor del pueblo latinoamericano.

En las composiciones de una larga lista de artistas, como Violeta Parra en Chile, Carlos Puebla en Cuba, Alí Primera en Venezuela y Atahualpa Yupanqui en Argentina, existía siempre una doble función: la denuncia social y el rescate del folklore. La Nueva Canción tuvo una doble referencia: una de exaltación de lo latinoamericano y de lucha antiimperialista, y otra de apropiación de los valores culturales nacionales y locales, los cuales se presentaban en sus temas con el uso de formas dialectales y la inclusión de palabras e instrumentos musicales de origen indígena o africano (Velasco, 2007). La canción social latinoamericana no se puede circunscribir a un momento histórico particular ni mucho menos a un género musical concreto. Así, en la medida en que aún siguen sin resolver las mismas demandas de hace cien años, que la censura aún sigue vigente y que se han encontrado nuevas formas de expresión musical, la canción social vive y bebe de las fuentes que la originaron.

Aspectos metodológicos

Este trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo de investigación, toda vez que intenta un análisis sistemático de distintas realidades subjetivas y de su comprensión en un marco de interacción social. El paradigma cualitativo se interesa por aspectos no cuantificables, como las creencias, los significados, las ideologías, las prácticas y las representaciones; y, antes que la verdad absoluta, pretende una descripción e interpretación de las realidades sociales y los significados que las personas y los grupos les dan (Bisquerra, 2004). En la investigación, siguiendo a Wodak (2003), se entiende que el ACD estudia el lenguaje como práctica social, por lo que se considera que el contexto de uso del lenguaje es crucial. Las investigaciones enmarcadas en este enfoque tienen en cuenta, de modo muy concreto, los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos (en el sentido más amplio) que reflejan la existencia de unas relaciones de conflicto y lucha más o menos abiertas. En consecuencia, se trata de un enfoque teórico-metodológico que integra múltiples posibilidades de análisis y reflexión teórica para develar las relaciones de poder y desigualdad sociales a partir del uso que personas y grupos hacen del discurso (Meyer, 2003).

Dentro del ACD, este trabajo sigue la perspectiva histórica del discurso propuesta por Wodak (2003, 2011), que entiende los discursos como una práctica social vinculada a “otros discursos producidos con anterioridad y también a aquellos que se producen sincrónicamente y con posterioridad” (Fairclough y Wodak, 2001, p. 394).

Para adelantar el análisis de las canciones, se han utilizado algunos principios del enfoque sociocognitivo de Van Dijk (2008), no solo con el fin de reconocer las macroestructuras semánticas y las macroproposiciones de cada canción, sino para poder identificar los distintos actores sociales presentes en las letras de Calle 13. En el trabajo utilizamos un tipo de triangulación múltiple en el que se vinculan distintas teorías, variedades y estrategias discursivas. La investigación no presenta un contexto histórico definido puesto que se tra-

baja con un marco sociohistórico más amplio que hemos denominado *canción social latinoamericana*. En esa misma línea, hemos reducido el estudio de las herramientas lingüísticas y de las estrategias discursivas al análisis de las figuras retóricas y al análisis de los *topoi*.

El corpus del trabajo está formado por la letra de nueve canciones de la banda de música urbana Calle 13. De estas, siete pertenecen a álbumes de estudio de la banda, y las dos restantes son un sencillo y una colaboración con otro artista (véase tabla 1). Para la selección del corpus se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Las canciones debían mencionar explícitamente las palabras *Latinoamérica* o *latinoamericanos*.
- Las canciones debían mencionar explícitamente a *Estados Unidos* o a los *estadounidenses*.
- Las canciones debían mencionar algún sitio geográfico o alguna práctica cultural de América Latina.

Al seleccionar el corpus, se hizo un primer acercamiento a los temas de las canciones. Esto terminó convirtiéndose en una categoría de análisis. Una vez seleccionadas las canciones, se escucharon una y otra vez haciendo lecturas con melodía y sin melodía con el objetivo de identificar recursos lingüísticos precisos, en lo que podemos denominar un proceso de deconstrucción-reconstrucción de los textos (Montero, 2003).

El trabajo abarca distintas dimensiones dentro del ACD: una dimensión semántica, a partir del estudio de las macroestructuras semánticas y las macroproposiciones; una dimensión textual, que se basa en el análisis de la intertextualidad y la interdiscursividad; una dimensión retórica, con base en el estudio de las figuras retóricas; y una dimensión argumental, a partir del estudio de los *topoi*. Todo esto enriquecido por —y orientado hacia— la dimensión sociocultural.

Tabla 1. Corpus de canciones de Calle 13

Tema	Presentación
Pi di di di	Calle 13
Pal norte	Residente o visitante
La perla	Los de atrás vienen conmigo
Gringo latín funk	Los de atrás vienen conmigo
Los de atrás vienen conmigo	Los de atrás vienen conmigo
El hormiguero	Entren los que quieran
Latinoamérica	Entren los que quieran
Querido FBI	Sencillo
Combo imbécil	Colaboración

Fuente: elaboración propia

Resultados: análisis de la información

Macroestructuras semánticas y macroproposiciones

Para el análisis de las macroproposiciones y las macroestructuras,³ optamos por dividir el trabajo en dos momentos, puesto que estábamos ante la letra de nueve canciones que abordan situaciones diversas y divergentes entre sí. El primer momento pretendió el reconocimiento de las proposiciones —en cuanto significados locales— dentro de cada canción y su organización en una macroproposición —en cuanto significados globales—. El segundo momento retoma todos estos significados globales y reelabora una macroestructura semántica definitiva. Con estos dos momentos, se pretendió relacionar todos los significados de las canciones para darle mayor

³ Una macroestructura siempre responde a la cuestión sobre el contenido general de un texto y constituye un elemento fundamental en su comprensión. Van Dijk (2003, 2008) entiende el texto como una estructura, por lo tanto, existen más allá de las palabras y las oraciones formas susceptibles de análisis. Las macroestructuras semánticas constituyen las instancias globales donde se incrustan las otras unidades del texto.

confiabilidad y rigor al trabajo. A continuación, a manera de ilustración, presentamos el análisis de las proposiciones de dos canciones del corpus.

Los de atrás vienen conmigo aborda la marginalidad latinoamericana. En la canción se hace un llamado al levantamiento de todos los barrios marginales de América Latina, desde Puerto Rico hasta la Argentina. Como ocurre en *La perla*, en *Los de atrás vienen conmigo* se resaltan también la resistencia, la dignidad y la entereza como valores fundamentales del grupo. Calle 13 entiende que los marginados son producto del proceso de descomposición social generado por la situación de dependencia de América Latina, tal como lo han entendido, desde la Cardoso y Faletto (1977). La mirada de Calle 13 sobre la marginalidad es política, económica y cultural.⁴ En *Los de atrás vienen conmigo* podemos establecer las siguientes proposiciones:

- Los pobres de América Latina trabajan para que los gringos vivan bien: “Me he *pasao* toda la vida mezclando cemento para tener a los gringos contentos”.
- En los pobres de América Latina se ve la mezcla racial: “Soy la mezcla de todas las razas: batata, yuca, plátano, yautía y calabaza”.
- Los pobres de América Latina son dignos y fuertes: “A nosotros no nos tumba ni la *criptonita*... a mi orgullo le puse un *candao* y me tragué la llave”.

El hormiguero aborda el tema de los inmigrantes latinoamericanos (chicanos, latinos, hispanos) en Estados Unidos. La canción recurre a la metáfora de las hormigas y los vaqueros para ilustrar las

⁴ Oliven (1980) realiza un trabajo sobre la marginalidad urbana en América Latina en el que rescata los aspectos económicos, políticos y culturales relacionados con el fenómeno. El aspecto económico tiene que ver con lo dicho por Cardoso y Faletto (1977) desde la teoría de la dependencia. Oliven retoma, dentro de los aspectos económicos, cuestiones como la incapacidad que tienen las industrias latinoamericanas para vincular la totalidad de mano de obra en la producción de un país y la incidencia de esta situación en la creación de sectores marginales. En el aspecto político, la cuestión se dirige hacia la importancia, pasada, presente y futura, de los grupos marginales para provocar procesos revolucionarios, tal como lo dijo Fanon (2007); y finalmente, en el aspecto cultural se interesa por saber si hay o no una cultura o una ideología de los pobres.

diferencias entre los latinoamericanos y los estadounidenses. *El hormiguero* recoge elementos muy importantes sobre Latinoamérica, como suprarregión geográfica y cultural, y sobre la influencia de los latinoamericanos en Estados Unidos. Con respecto a lo primero, Mignolo (2007) sostiene que el fenómeno de la inmigración de latinoamericanos hacia otros países, sobre todo Estados Unidos, ha permitido cambiar la idea de América Latina, desligándola de aquella clásica condición territorial que la ubicaba desde el sur del Río Bravo hasta la Tierra del Fuego. Las proposiciones que encontramos en *El hormiguero* son las siguientes:

- Los latinoamericanos trabajan unidos: “Aunque sean pequeñas gracias a la unión todas juntas se convierten en camión”.

- Los latinoamericanos no usan la violencia: “Sin disparar al aire, sin tirar misiles, sin tener que matar gente usando proyectiles”.
- Los inmigrantes son importantes para la sociedad estadounidense: “Hay que compartir los dulces de la piñata”.

Lo que presentamos aquí es apenas una muestra del modo de proceder con cada una de las canciones del corpus. De este modo, obtuvimos una serie amplia de proposiciones y una más restringida de macroproposiciones. Estas últimas, como hemos dicho, las recogemos para formular la macroestructura semántica de las canciones, que tiene un mayor nivel de abstracción. La macroestructura da cuenta del significado general de las canciones, como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. Análisis semántico de las canciones de Calle 13

Análisis semántico	
Macroestructura semántica	Macroproposiciones
Latinoamérica se constituye como un espacio que, más allá de lo oficial, lo territorial, lo político y lo hegemónico, encuentra su esencia y su fuerza en lo marginal —incluyendo al inmigrante latinoamericano como un marginado más—, lo natural, lo cultural y lo histórico. Son estos elementos los que “aseguran” la oposición y resistencia a la intervención extranjera.	<p>M1. <i>Ustedes</i> (Puff Daddy-Gringos) son intrusos en Puerto Rico.</p> <p>M2. La inmigración de los latinoamericanos hacia Estados Unidos conlleva la presencia de la cultura latinoamericana.</p> <p>M3. La igualdad y la hermandad latinoamericana se manifiesta en la cotidianidad de los barrios marginales.</p> <p>M4. La presunción de algunos latinoamericanos trata de imitar el estilo de vida estadounidense y su futilidad.</p> <p>M5. Los barrios marginales latinoamericanos son símbolos de resistencia y dignidad.</p> <p>M6. Los inmigrantes latinoamericanos en los Estados Unidos son cada vez más importantes en la vida de ese país.</p> <p>M7. La riqueza cultural, natural y antropológica de Latinoamérica es el mayor patrimonio de los habitantes de esta tierra.</p> <p>M8. El asesinato del líder machetero Filiberto Ojeda Ríos tiene que ser un motivo para unirse contra los gringos.</p> <p>M9. Los Estados Unidos se ven a sí mismos como los grandes pacificadores y aseguradores de la paz mundial.</p>

Fuente: elaboración propia

En esta primera parte del análisis, se ha revelado la oposición entre el “nosotros, los latinoamericanos” y “ustedes, los gringos”. Esta oposición, que Van Dijk (2003) denomina *polarización*, es una característica de los discursos ideológicos. La estrategia de polarización no es exclusiva del nivel semántico, sino que se puede hacer explícita en todos los niveles y estructuras de la lengua. Se caracteriza por enfatizar *nuestras* cosas buenas y *sus* cosas malas, o por ocultar *nuestras* cosas malas. Y para ello, además de la pronominalización, también es relevante el uso de sustantivos y adjetivos con cargas semánticas positivas o negativas.

En el corpus de canciones, la mejor forma de analizar esta polarización es recurrir al estudio de los significados locales en los que se expresan las valoraciones, en cuanto opiniones, de “nosotros, los latinoamericanos” y de “ustedes, los gringos”. Recordemos que, como red de significados, los textos se construyen —y se controlan— tanto en el nivel de las macroestructuras y las macroproposiciones como en el de los significados locales (palabras, frases, oraciones), como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Significados locales

Representación grupal en el nivel local	
Nosotros, los latinoamericanos	Ustedes, los gringos
Somos idénticos	Yo soy frío como Walt Disney...
Tengo actitud desde los cinco años	Una gringa genérica
Yo soy libre como Mandela	Britney Spears, la niña que más folla
No me vendo	Tú no puedes comprar el viento
Yo no soy blandito	Fokin federales
Lucho por mi madre que vale un millón	No puedes comprar el viento
El abono de mi tierra es natural	
Las hormigas atacan en equipo	
Un pueblo sin piernas, pero que camina	
Yo me crie con invasiones	

Fuente: elaboración propia

La construcción discursiva de ambos grupos se realiza oponiendo sus características y valores. Las opiniones de Calle 13 hacia los latinoamericanos y estadounidenses entroncan perfectamente con la imagen que Rodó (1961) les dio en su ya clásico *Ariel*.⁵ El estadounidense es frívolo, individualista y banal, mientras que el latinoamericano está en la otra franja: se refugia en la identidad común, en la valoración de la tierra y la familia, y en la valentía lograda a través de su pasado colonial. En el plano de la valoración intersubjetiva, se insertan también calificaciones como: nosotros fuertes, ustedes débiles; nosotros humildes, ustedes opulentos; nosotros inmigrantes trabajadores, ustedes visitantes invasores.

Interdiscursividad e intertextualidad

Esta parte del análisis se centra en las relaciones que las canciones de Calle 13 establecen con otras variedades discursivas y con otros textos. Para ello, dividimos el trabajo en los dos momentos que se enuncian en el subtítulo, a saber: el análisis interdiscursivo y el análisis intertextual.⁶ Desde el primero, buscaremos estudiar la coexistencia de otras variedades discursivas en las canciones de Calle 13. Y desde el segundo, precisar —materializar— la inserción de las canciones de la banda dentro de la canción social latinoamericana. En esta última parte, retomamos

5 En *Ariel*, Rodó (1990) metaforiza la esencia de América Latina y Estados Unidos a partir de los personajes de Ariel y Calibán. Ariel —como afirma Rodó— “es el imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos estímulos de la irracionalidad; es el entusiasmo generoso, el móvil alto y desinteresado en la acción, la espiritualidad de la cultura, la vivacidad y la gracia de la inteligencia” (1900, p. 3). Según Rodó, Latinoamérica es poseedora de todas estas características que enaltecen su papel en la historia; mientras que Estados Unidos representa a Calibán, “símbolo de la sensualidad y de torpeza” (p. 3).

6 La intertextualidad se entiende como la coexistencia de uno o varios textos dentro de otro. Fairclough (1995) y Wodak (2003, 2011) diferencian entre dos tipos de intertextualidad. La primera la definen como una intertextualidad manifiesta, es decir, la absorción, evidente, que realiza un texto de otro texto. La segunda la denominan intertextualidad constitutiva o *interdiscursividad* y la plantean como relación entre géneros, discursos, estilos y tipos de actividades que funcionan dentro de los órdenes del discurso. Wodak (2011) plantea la interdiscursividad en términos de colonización y de recontextualización. Así, cuando una historia determinada se posiciona sobre otra, que puede parecer de menos importancia —la coloniza—, se cambian y adecúan los contextos a los intereses de las personas.

el concepto de *recontextualización*, propuesto por Wodak (2011), para entender cómo Calle 13 *recicla* temáticas e historias de América Latina.

Las canciones de Calle 13, en cuanto variedades discursivas, tienen algunos elementos formales que permiten diferenciarlas de otras variedades: tienen rimas y versos para ser rapeados, además una melodía y un acompañamiento instrumental. Por el elemento rap —aunque no exclusivamente por esto— es posible ubicarlas dentro de lo que musicalmente se denomina género urbano. Sin embargo, en las canciones coexisten otras variedades discursivas muy cercanas a los discursos políticos. Aquí, precisamos dos: la diatriba y la consigna. La diatriba se utiliza con el fin de atacar e injuriar un blanco en especial, sea este una persona, una cosa o un grupo social. Las consignas se utilizan con el fin de exaltar los ánimos en las personas, unificar criterios y objetivos, y afianzar la conciencia social. Estas dos variedades discursivas resultan fundamentales para apuntalar la resistencia contra el imperialismo y la unidad latinoamericana.

La diatriba en Calle 13 descalifica las prácticas sociopolíticas de los estadounidenses y de los latinos agringados. Estos últimos se representan como apóstatas de Latinoamérica, por lo que el ataque contra ellos también es permisible. La diatriba contra los yanquis es vehemente y directa. La que se realiza contra los *gringo-latín* es satírica. En *Gringo latín funk*, la diatriba se dirige contra el campo cultural del *gringo-latín*: el canal de televisión Univisión, la vida *fake* de los *reguetoneros* y la impostación del estilo de vida estadounidense. El *gringo-latín*, como apóstata, se separa de la naturalidad y la humildad —calidades otorgadas a los latinoamericanos— y se presenta como poco creativo, ignorante y jactancioso.

Las consignas están asociadas directamente con el discurso político y se entienden como una orden que se le da a un grupo con el que se comparten relaciones de paridad o de subordinación. Esta variedad discursiva se puede presentar de forma imperativa para darle mayor fuerza ilocutiva a la expresión. En Calle 13, las consignas aseguran el fortalecimiento del ideario de unidad latinoamericana, por lo tanto,

procuran persuadir, unificar objetivos y afianzar en las personas la conciencia como pueblo latinoamericano. En la tabla 4 presentamos un pequeño inventario de consignas y la función que cumplen en el corpus de canciones.

Tabla 4. La consigna como variedad discursiva y sus funciones

Función de la consigna	Ejemplo
Homogeneizar y unificar a las personas.	Aquí to' el mundo usa peto, aquí en Puerto Rico casi to' el mundo es molleto, aquí, aunque seas blanco eres prieto (<i>Pi di di di</i>).
Fijar objetivos comunes.	En vez de apuntar pa' los mismos caseríos, apuntar pa' arriba, pa' donde hace frío, pa' los del norte... (<i>Querido FBI</i>).
Enaltecer los valores.	Yo no lucho por un terreno pavimentado, ni por metros cuadrados, ni por un sueño dorado, yo lucho por un buen plato de bistec encebollado... (<i>La Perla</i>).
Incitar a la lucha y a la resistencia.	Los deformados, marginados, todo lo abyecto, caminado firme, recto, directo, sin arrodillarnos, bien paraos erectos... (<i>Los de atrás vienen conmigo</i>).

El análisis intertextual, por otra parte, nos permite afirmar que las canciones de Calle 13 entran en un proceso de recontextualización de temáticas ya abordadas por la canción social latinoamericana y por los pensadores y filósofos latinoamericanos. Las canciones se revelan en una doble referencialidad: primero, hacia otros textos, tales como canciones, discursos políticos, cartas, poemas o artículos que en la historia de América Latina han tratado de explicar y describir sus virtudes. Y segundo, hacia contextos históricos en los que se revela la relación de dependencia y subordinación de los países latinoamericanos con respecto a Estados Unidos y Europa. Ambos referentes se recontextualizan y se utilizan como argumentos dentro de las canciones, gracias al uso del lenguaje coloquial y las asiduas referencias a los representantes de la cultura de masas.

El proceso de recontextualización se sustenta en los cambios ocurridos en la sociedad latinoamericana. Así, por ejemplo, los cambios de la marginalidad rural a la urbana se corresponden con la transformación social de los países de la región, el aumento de las migraciones del campo a la ciudad, la gestación de cinturones de miseria y la inmigración latinoamericana hacia las metrópolis norteamericanas.

Figuras retóricas

Las figuras retóricas⁷ se construyen en las canciones a partir de la referencia a distintos elementos sociales que dan cuenta de la representación intergrupala. Como las entendemos en este trabajo, las figuras retóricas no son meros ornamentos discursivos, puesto que por medio de su utilización se expresan claramente las estrategias que Calle 13 utiliza para referirse al contexto sociohistórico en que se inscribe su discurso.⁸ Estas figuras concurren en sus canciones para explicitar la polarización grupal. La representación positiva del “nosotros, los latinoamericanos” y la negativa del “ustedes, los gringos” se materializa en el nivel retórico, toda vez que se pueden determinar con más precisión los recursos lingüísticos que se utilizan para la construcción de las figuras retóricas y la función que desempeñan en las canciones.

7 La retórica tradicional entendía las figuras retóricas como una palabra o expresión apartada de la norma y su uso obedecía a los fines estilísticos del orador. Para Ducrot y Todorov (1974), la retórica clásica constituyó la primera reflexión del lenguaje no como lengua, sino como discurso, puesto que las personas las utilizaban para persuadir, convencer o conmovir a sus interlocutores, lo que revela una intención pragmática. En este trabajo, las figuras retóricas son entendidas desde los trabajos de Beristáin (1995) y Albadalejo (1989).

8 Para el análisis de las canciones, utilizamos, esencialmente, tres figuras retóricas: el *simil*, que se entiende como una figura de pensamiento en la que se comparan dos elementos con la finalidad de presentar uno de ellos con más fuerza semántica ante el receptor, para lo cual el productor se sirve del término con el que lo compara; la *metáfora*, que es un metasemema de supresión-adición que consiste en la sustitución de un elemento léxico por otro con el que tiene uno o varios semas en común; y, por último, la *metonimia*, un tropo por el que un término es sustituido por otro con el que mantiene una relación de contigüidad, que puede ser de causa a efecto, de continente a contenido, de materia a objeto, etc. Un trabajo más amplio sobre las figuras retóricas en las canciones de Calle 13 se puede consultar en Pérez y Moreno (2014).

Para el análisis retórico, hemos tenido en cuenta la referencia a personajes, animales, objetos, grupos sociales, momentos históricos y situaciones cotidianas. Esta parte, que se puede considerar la dimensión semántica del análisis retórico, se complementa con una dimensión pragmática en la que se estudia la relación de las clasificaciones anteriores con la información contextual, que para este caso tiene que ver con las relaciones sociohistóricas entre latinoamericanos y estadounidenses.

En lo que tiene que ver con las referencias a personas o personajes, la polarización se presenta de la siguiente forma: si estas son hacia los estadounidenses, las figuras se fundamentan en estereotipos sociales⁹ creados alrededor de su cultura; expresiones como *gringa genérica* o *gringa wannabe* (*Gringo latín funk*) indican la existencia de un estereotipo creado socialmente en el que se confina la cultura estadounidense. De igual forma, la metáfora del vaquero se corresponde con el estereotipo social que se creó, entre otras influencias, por los *westerns* cinematográficos.

La representación positiva de los latinoamericanos se sustenta en figuras que incrementan la perspectiva de laboriosidad de este grupo. La metáfora “vengo con apetito de obrero” (*La Perla*) y el símil “de bloque en bloque como los albañiles” (*El hormiguero*) acercan al latinoamericano a la visión del Calibán proletario desarrollada por Fernández Retamar (2005). Así mismo, en las canciones se utilizan las referencias a personajes históricos como Napoleón y Emiliano Zapata para compararlos con el espíritu trabajador y combativo de los latinoamericanos.

9 La estrategia mental más común en el hombre para unificar a un grupo —al otro grupo— es crear estereotipos. Un estereotipo se entiende como el conjunto de ideas socialmente compartidas que tiene un grupo sobre el otro. Los estereotipos son, en esencia, prejuicios necesarios para la comunicación y la comprensión entre grupos humanos. Para Del Olmo (2005), estereotipar es asociar, en una única categoría, un conjunto de ideas simples sobre el otro. Según Fernández-Montesinos (2016), los estereotipos transforman una opinión singular en universal. Los estereotipos forman parte de las representaciones y los imaginarios sociales y, por tanto, pueden ser compartidos por un numeroso grupo de personas. Fernández-Montesinos coincide con del Olmo en que el “estereotipo es un elemento simple y simplista, en parte incorrecto, que influye en la relación con el ‘otro’ y con el mundo en general” (p. 56).

Las figuras retóricas sobre hechos históricos tienen gran importancia en nuestro análisis, no solo porque permiten definir la situación contextual en la que se insertan los discursos, sino porque las referencias a estos hechos evidencian un posicionamiento ideológico frente a ellos. En este caso, las referencias históricas siempre buscan recordar la influencia negativa de los Estados Unidos en América Latina; dos ejemplos son “La Operación Cóndor invadiendo mi nido” (*Latinoamérica*) y “Protesto por una masacre en Ponce, por un Cerro Maravilla” (*Querido FBI*).

Los hechos relatados en el primer suceso se refieren al plan de inteligencia y coordinación entre los servicios de seguridad de los Estados Unidos con las dictaduras militares del Cono Sur para detener la acometida de las ideas comunistas que venían en aumento después del triunfo de la Revolución en Cuba. *La Operación Cóndor* fue durante la década de los setenta el aparato estratégico que sirvió para la desaparición de cientos de activistas latinoamericanos y constituye un capítulo más de la injerencia política y militar de Estados Unidos en América Latina. Las metonimias de *Querido FBI* tratan sobre hechos acaecidos en Puerto Rico. *La masacre de Ponce* ocurrió un Domingo de Ramos, el 21 de marzo de 1937. Ese día la policía arremetió a disparos, sin justificación alguna, contra una marcha de nacionalistas puertorriqueños. *El caso del Cerro Maravilla* ocurrió el 25 de marzo de 1978, cuando misteriosamente fueron asesinados dos jóvenes independentistas puertorriqueños a manos de policías de la Isla.

La abundancia de metáforas y símiles, creados a partir de las referencias hacia objetos, animales y partes del cuerpo, constituyen la forma más básica para mostrar positivamente al grupo propio y de manera negativa al ajeno. En las canciones de Calle 13, las metáforas de este tipo se utilizan para ridiculizar o insultar a los estadounidenses. A estos se les trata como cerdos, lechones, insectos o puercos. Cuando la metáfora y el símil se utilizan para representar a los latinoamericanos, los animales utilizados simbolizan formas asociadas al trabajo, la bondad y la recursividad, tales como las hormigas, los corderos y las ardillas, respectivamente.

Estrategias argumentativas: los *topoi*

Los *topoi*¹⁰ que subyacen en las canciones de Calle 13 dan cuenta de la forma en que la banda concibe la realidad latinoamericana. Cada *topos* es un principio básico de lo que es la Latinoamérica de Calle 13 y, por consiguiente, la forma en que sus canciones se insertan dentro de las canciones y los discursos latinoamericanos. Son tres los *topoi* dentro de las canciones de la banda: el *topos* de unidad, el antiimperialista y el del telurismo.

El primer *topos* se sustenta en el ideario de unidad latinoamericana y lo podemos formular así: *En Latinoamérica, todos somos iguales*. El *topos* de unidad se sustenta en unos principios básicos otorgados por Calle 13 al hombre latinoamericano, tales como la fuerza, el trabajo y la hermandad. Es un *topos* integrador que se despliega en todos los ámbitos sociales. Sin embargo, Calle 13 entiende la unidad no como principio político, sino como una necesidad inherente del pueblo latinoamericano. No se trata de unirnos en una figura política continental, sino de reconocernos como ciudadanos latinoamericanos:

Aquí no se perdona el tonto majadero.
Aquí de nada vale tu apellido tu dinero.
Se respeta el carácter de la gente con que andamos.
Nacimos de muchas madres, pero aquí solo hay
hermanos.
Ese mar frente a mi casa te juro que es verdad como
el de La Perla.
Aunque yo esté en Panamá.

La Perla

10 Para Anscombe y Ducrot (1994), la argumentación se entiende como la posibilidad de hacer admitir un razonamiento, sin importar su grado de logicidad, para llegar a una conclusión aceptada y aceptable por el destinatario de la enunciación. La noción de *topos* (pl. *topoi*) la retomaron de Aristóteles quien la entendía como lugar común. Los *topoi* facilitaban el trabajo del orador, quien contaba con un repertorio predeterminado de argumentos para utilizarlos durante la argumentación. Ducrot no concibe los *topoi* como conjunto de argumentos, sino como principio argumentativo. Un *topos* es un concepto lingüístico que explica cómo se dan en la lengua los encadenamientos argumentativos y se puede definir como un garante, como una relación discursiva, como una creencia socialmente compartida o como una regla presentada como general que permite el paso, en un encadenamiento argumentativo, de un enunciado-argumento a un enunciado-conclusión (Bruxelles y De Chanay, 1998; De la Fuente, 2006; Martí, 2006; Pons Rodríguez, 2003)

Como vemos, la unidad se cristaliza en el plano de la igualdad y la fuerza común. El *topos* de unidad se presenta siempre como una forma de representación positiva del grupo propio: la marginalidad se retoma desde la perspectiva pluralista, dándoles a los grupos marginados una voz propia y entendiéndolos como los latinoamericanos verdaderos. De igual forma, la unidad se representa con el mar como elemento común del latinoamericano, en este caso, del hombre del Caribe.

La utilización del deíctico *aquí* es la marca que acompaña siempre al *topos* de unidad. Latinoamérica es siempre el *aquí*, un lugar no sustantivado, pero existente. Esta unidad gramatical indica siempre una ruptura espacial. Cuando Calle 13 dice *aquí* lo contraponen implícitamente con un *allá*. El *aquí*, como lugar de enunciación, se corresponde con el barrio La Perla, con Puerto Rico, con Latinoamérica: el lugar de la hermandad, de la igualdad y del respeto como ley:

Aquí, aunque seas blanco eres prieto.
Aquí hay respeto o te lo espeto
Aquí se respeta o se te espeta
Aquí se respeta o se te espeta.

Pi di di di

El *topos* antiimperialista, por su parte, se manifiesta a manera de sátira contra el *American way of life*, y se puede formular de la siguiente forma: *Los estadounidenses son intrusos*. El *topos* antiimperialista se inserta siempre en la dinámica de los discursos de resistencia. Este *topos* construye, en la letra de las canciones, un modelo básico de estadounidense; esto es, una figura estereotipada sobre la que se formula una serie de estrategias discursivas, en su mayoría satíricas y caricaturescas.

En *Gringo latin funk*, por ejemplo, la valoración negativa parte de atacar al latinoamericano apóstata, mientras se ridiculiza el estilo de vida del estadounidense. Y en *Pi di di di*, se recurre a la caricatura del turista estadounidense que deambula por las playas de Puerto Rico tomándose fotos: “No tienen que hacer cita si ustedes son visita. *Say cheese!*, y una sonrisita y pa’ la playita”. El *topos* se actualiza también con la expresión “los gringos como tú” de

esta misma canción en la que, insistimos, persiste la construcción del estereotipo estadounidense. Esta misma imagen pervive en *La Perla*: “Un par de gringos que me dañan el paisaje vienen tirando fotos desde el aterrizaje”.

En *Combo imbécil*, la caricaturización de los Estados Unidos es posible por el mismo lugar que el Gobierno de los Estados Unidos ha tenido en la política global y también por la mención recurrente de las figuras relevantes del *mainstream* estadounidense: Walt Disney, McDonald’s, Britney Spears, Burger King. Calle 13 utiliza la primera persona para hablar en nombre de Estados Unidos. En este tema, se pone en ejecución una falsa visión positiva del “nosotros, los estadounidenses”, por el mismo sentido irónico de la canción. La estrategia argumentativa lo que pretende realmente es mostrarnos que aquello que Estados Unidos hace “en el nombre de nuestra tierra prometida” busca el interés económico y político particular antes que el bienestar del resto de naciones del mundo:

Gracias a que ahorcamos a Sadam Husein
en el mundo van a haber más McDonald’s y más
Burger King.
Van a poder escuchar música de Britney Spears,
la niña que más folla.

El *topos* del telurismo propone la filiación del latinoamericano con la tierra, que, al mismo tiempo, influye sobre su cultura (Rojas Mix, 1991; 2008). Este *topos* lo podemos enunciar de la siguiente forma: *Latinoamérica se constituye en la riqueza de su tierra*. El *topos* del telurismo se utiliza para valorar positivamente al latinoamericano y como una forma de legitimación de su existencia. Así, antes que por su ideario de unidad o por el pensamiento antiimperialista, Latinoamérica se pensó como entidad única por la filiación de sus habitantes con la tierra y con el pasado que ella representa. La estrategia utilizada por Calle 13 asocia ser latinoamericano con la naturalidad que hemos venido expresando en este análisis:

Tengo los lagos, tengo los ríos.
Tengo mis dientes pa’ cuando me sonrío.
La nieve que maquilla mis montañas.

Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña.
Un desierto embriagado con pellote.
Un trago de pulque para cantar con los coyotes.

(Latinoamérica)

Los términos *coyote* y *pulque* se relacionan directamente con Latinoamérica. El primero es el animal del desierto de México y el segundo una bebida alcohólica del mismo país. El resto de palabras: *Lagos, ríos, nieves, montañas, sol, lluvia* si bien por su generalidad no se asocian semánticamente con ninguna región de Latinoamérica, Calle 13 las utiliza como estrategia de autorrepresentación positiva al enunciarlas, por medio del verbo modal *tener*, como *suyas*. El *topos* del telurismo se precisa mejor en el siguiente fragmento de la misma canción: “El jugo de mi lucha no es artificial, porque el abono de mi tierra es natural” (Latinoamérica).

Lo dicho significa la continuación de la estrategia presentada más arriba en la que se opone la naturalidad de América Latina con la artificiosidad del *otro* que, a pesar de su riqueza material, no puede *tener* el viento, el sol, la lluvia, el calor, las nubes, los colores, la alegría y los dolores. Calle 13 utiliza con mucha frecuencia este tipo de estrategias argumentativas y las soporta casi siempre en el uso de las formas pronominales de primera y segunda persona del singular para contraponer y representar las dos visiones.

Conclusiones

Este trabajo pretendió analizar, desde la perspectiva histórica del discurso, un corpus de canciones de la banda de música urbana, Calle 13. Nos hemos ceñido a la propuesta de Ruth Wodak por cuanto lo que mostramos en el análisis anterior fue, en esencia, *una crítica inmanente del discurso* en la que se develaron, dentro de las estructuras textuales de las letras de Calle 13, recurrencias y tópicos relacionados con la canción social y el pensamiento político, económico y cultural latinoamericanos. Para ello, establecimos cuatro categorías discursivas que intentaron comprender las canciones desde distintos niveles lingüísticos o textuales.

En el análisis semántico, los significados globales (las macroestructuras) nos permitieron identificar los tópicos principales del corpus de canciones, y los significados locales (palabras, frases y oraciones) posibilitaron establecer el modo en que Calle 13 representa positivamente a los latinoamericanos y negativamente a los estadounidenses. Por medio del análisis intertextual e interdiscursivo relacionamos las canciones de Calle 13 con otras variedades discursivas y textuales, como la diatriba y la consigna política. La diatriba se usa con intención de zaherir y vituperar al estadounidense invasor y la consigna pretende la unidad del propio grupo. Pudimos, además, entender cómo las canciones de la banda se nutren de la tradición política y musical de América Latina a través de lo que Ruth Wodak denomina *recontextualización*. Con el análisis de los *topoi*, identificamos las tres estrategias argumentativas de Calle 13. Cada *topoi* analizado —el *topos* de unidad, el *topos* antiimperialista y el *topos* del telurismo— se relaciona con discursos que históricamente han estado presentes en la canción y el pensamiento latinoamericanos.

El análisis de las categorías discursivas nos llevó a lo que, dentro de la perspectiva histórica discursiva, Wodak denomina *crítica sociodiagnóstica*. El análisis privilegió la comprensión de la idea de lo latinoamericano en Calle 13 a través del contraste de las letras —lo que dicen, ocultan y sugieren— con lo que ya antes han propuesto cantautores y pensadores que han cuestionado la idea de América Latina y su lugar periférico, marginal y colonial. De ello, es preciso plantear como primera conclusión que las canciones de Calle 13 constituyen una posibilidad de exaltación de Latinoamérica desde las rimas y las letras urbanas en la medida en que esta banda musical se inserta en una tradición cultural e intelectual, históricamente más amplia, en la que la resistencia, la denuncia satírica y la lucha antiimperialista han sido una tarea recurrente en autores y pensadores como Fanon (2007), Rodó (1961), Fernández Retamar (2005), Rojas Mix (1991; 2008) o Mignolo (2007), y en cantautores como Violeta Parra, Víctor Jara, Silvio Rodríguez, Alí Primera, etcétera.

Es este, también, el espacio para llamar la atención sobre algunos aspectos de nuestro trabajo que, dado su carácter histórico, es necesario revisar a la luz de los últimos acontecimientos acaecidos en América Latina, y el modo en que estos se relacionan con Calle 13. No pretendemos, en sentido estricto, hacer una *crítica de carácter pronosticador* como lo sugiere Wodak, aunque lo que diremos no está muy lejos de ello. Nuestra intención ahora es revisar la vigencia de las canciones de Calle 13 a partir de las transformaciones políticas de América Latina en la segunda mitad del siglo XXI y, con ello, plantear nuestra segunda y última conclusión.

El corpus de canciones que analizamos abarca buena parte de la primera década del siglo XXI. Esta época, como se podrá recordar, supuso el advenimiento de gobiernos progresistas o de izquierda. Unos más radicales que otros. Unos más diversos que otros. Calle 13, como banda musical, se disolvió a mediados del 2015, después de terminar la gira de su último álbum de estudio denominado *Multiviral*. En ese último periodo de Calle 13, se percibe en las canciones de René Pérez (Residente) cierta distancia con las temáticas que estuvieron en los primeros cuatro álbumes y en los sencillos que aquí analizamos. Hoy, Residente recorre ciudades y llena estadios en solitario. Calle 13 ya no existe.

En cuanto al ambiente político latinoamericano, todo el espíritu progresista de la primera década del siglo ha sido reemplazado —por la vía democrática o por medio de golpes de Estado judiciales— por gobiernos ideológicamente alineados con los Estados Unidos o por populismos de derecha. Y los gobiernos de la época que aún persisten se han convertido en pequeñas tiranías en las que la democracia se acomoda al antojo de unos pocos para asegurar su estancia en el poder.

Con esto, pretendemos afirmar que nos parece apenas clara la relación entre la política latinoamericana y la creación musical de Calle 13. Ese momento de creación de canciones con un fuerte sentido político de René Pérez coincidió y se vio impulsado por todas las ideas progresistas de América Latina y las iniciativas integracionistas —de tipo político, cultural y económico— que se propulsaron o nacieron en este periodo, entre las que es posible mencionar el

Foro de Sao Paulo, la Unasur, el ALBA y la Celac. Así como en los sesenta la canción social tuvo un gran auge gracias a la exacerbación social que produjeron la Revolución cubana y las dictaduras del Cono Sur, Calle 13 se nutrió de las ideas progresistas del siglo XXI en América Latina para presentar una propuesta musical divergente, poética y contestataria.

En el momento y hora que escribimos y reescribimos este trabajo, todo ese espíritu de efervescencia de comienzos de siglo se nota lejano y lúgubre. Brasil, Venezuela o Nicaragua, que antes fueron estandarte en las iniciativas integracionistas, están hoy en medio de nubarrones por su sistema democrático interno. En algunos países latinoamericanos, la democracia ha sido reemplazada por la tiranía; en otros, el mesianismo es la única forma de concebir el Estado; y en otros más, la desesperanza y la corrupción trajeron consigo gobiernos profundamente populistas. Sin embargo, ante la convulsión y efimeridad de la política, el arte permanece, siempre permanece. Por ello, en las canciones de Calle 13 persiste —y persistirá por siempre— la palabra que alienta y se alza para apropiarse y exaltar los valores culturales nacionales y locales de una tierra que aún tiene nombre de promesa.

Referencias

- Albadalejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994[1988]): *La argumentación en la lengua*. (trad. de J. Sevilla y M. Tordesillas). Madrid: Gredos.
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruxeles, S. y De Chanay, H. (1998). Acerca de la teoría de los topoi: estado de la cuestión. *Escritos*, 17-18, 349-383.
- Calle 13 (2008). *Combo imbécil. Hits 2002-2008* (álbum de Vicentico). Sony Music.
- Calle 13 (2010). *El hormiguero; Latinoamérica. Entren los que quieran*. Sony Music.
- Calle 13 (2007). *Pal norte. Residente o Visitante*. Sony BMG Norte.

- Calle 13 (2008). La perla; Gringo latín funk; Los de atrás vienen conmigo. *Los de atrás vienen conmigo*. Sony BMG & White Lion Records.
- Calle 13 (2005). Pi di di di. *Calle 13*. White Lion/Sony Music.
- Calle 13 (2005). Querido FBI. *Sencillo de Calle 13*. White Lion Records.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Fuente, M. (2006). *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración* (tesis de doctorado). Universidad de León, España. http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis_Garcia.pdf.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 7, 13-23.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fairclough, N. (1995). General introduction. En *Critical discourse analysis. The critical study of language* (pp. 1-20) (trad., F. Navarro). Londres y Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2001). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk, *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- Fanón, F. (2007). *Los condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. *Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 10, 53-64.
- Fernández Retamar, R. (2005). *Todo Calibán*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- García Canclini, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. México: Editorial Grijalbo.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gilard, J. (1993). ¿Crescencio o don Toba? Falsos interrogantes y verdaderas respuestas del vallenato. *Huellas*, 37, 28-34.
- Martí, J. (2006). Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10(4), 1-18.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-60). Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Montero, M. (2003). Retórica amenazante y crisis de gobernabilidad en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 4(3), 37-56.
- Oliven, R. (1980). Marginalidad urbana en América Latina. *Revista Eure*, 19, 49-62.
- Pérez, A. y Moreno, V. (2014). "La araña que el idioma daña". Formas de lo risible en la lírica de Calle 13. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 43-60.
- Pons Rodríguez, L. (2003). La aportación de la teoría de la argumentación. *Res Diachronicae*, 2, 508-516.
- Rodó, J. (1961). *Ariel*. México: Espasa Calpe
- Rojas Mix, M. (1991). *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Barcelona: Lumen.
- Rojas Mix, M. (2008). "América, no invoco tu nombre en vano". La idea de la América Latina. De Neruda a la geopolítica contemporánea. *Revista Casa de las Américas*, 165 (253), 4-19.
- Thillet, A. (2006). *La representación de la marginalidad por parte de la industria del reggaetón en Puerto Rico* (tesis de maestría). Universidad de La Habana, Cuba. Recuperado de flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1007.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y sociedad*, 2(1), 201-261.
- Velasco, F. (2007). La nueva canción latinoamericana. Notas sobre su origen y definición. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 12(23), 139-153.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2011). La historia en construcción/La construcción de la historia. La "Wehrmacht alemana" en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, 5(1) 2011, 160-195.

Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje

**Metaphonological
and Meta-Semantic
Skills in Children with
Specific Language
Impairment and with
Typical Language
Development**

**As habilidades
metafonológicas
e metasemânticas
em crianças com
distúrbio específico de
linguagem e crianças
com desenvolvimento
típico de linguagem**

María Soledad Sandoval Zúñiga* <https://orcid.org/0000-0002-5895-390X>

Edwin Julián Espitia Bello** <https://orcid.org/0000-0002-3530-515X>.

Marcia Díaz Muñoz*** <https://orcid.org/0000-0002-4565-0643>

Rocío Sandoval Valenzuela**** <https://orcid.org/0000-0002-8867-221X>

Yoselyn Sepúlveda Ibarra*****



Para citar este artículo

Sandoval Zúñiga, M.S., Espitia Bello, E.J., Díaz Muñoz, M. Sandoval Valenzuela, R. y Sepúlveda Ibarra, Y. (2020). Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9891>

* Docente investigador, Universidad Pedro de Valdivia, Chillán, Chile; Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile. Doctor en Lingüística.

Correo electrónico: maria.sandoval@upv.cl

** Magíster en Pedagogía para la Educación Superior Docente investigador, Fundación Universitaria María Cano, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: edwinjulianespitiabello@fumc.edu.co.

*** Egresada de la Escuela de Fonoaudiología; Licenciada en Fonoaudiología

**** Egresada de la Escuela de Fonoaudiología; Licenciada en Fonoaudiología

***** *In memoriam* (1994-2018).

Artículo recibido

25 • 04 • 2019

Artículo aprobado

03 • 02 • 2020

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación es describir diferencias en el desarrollo de las habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) tipo mixto y en niños con desarrollo normal (DN), además de establecer la relación entre dichas habilidades. El siguiente es un estudio cuantitativo, no experimental-transversal, con un alcance descriptivo-comparativo y correlacional. La muestra no probabilística por conveniencia es de 36 sujetos de 5 a 5,11 años, cuyas habilidades metalingüísticas fueron medidas con la Prueba de evaluación de conciencia fonológica-Pecfo (Varela y De Barbieri, 2015) y la Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo semántico-PHMS (Renz, Valenzuela y Yacuba, 2014). Los resultados demuestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, particularmente en las habilidades metasemánticas. Por otro lado, se comprueba que existe relación entre los dos tipos de habilidades. Ambas requieren de un trabajo sistemático que pueda incidir de manera positiva en el desarrollo lingüístico y, luego, en procesos más complejos, como la lecto-escritura, especialmente en los niños con TEL.

Palabras clave

Habilidad lingüística; metacognición; conocimiento fonológico; desarrollo del vocabulario; trastorno del lenguaje

Abstract

The purpose of this research paper is to describe differences in the development of metaphonological and meta-semantic skills between children with Specific Language Impairment (SLI) and children with normal language development (NLD). Besides, the research aims at determining the relation between these skills. It is a quantitative, not experimental, cross-sectional study, with a descriptive-comparative and correlational scope. The convenience sample consists of 36 children aged 5 to 5,11. Their metalinguistic skills were measured using the Phonological Awareness Test—Pecfo (Varela y De Barbieri, 2015), and the Test for Assessing Semantic Metalinguistic Skills—PHMS (Renz, Valenzuela y Yacuba, 2014). The results show statistically significant differences between both groups, particularly in terms of meta-semantic skills. They also show a correlation between both kinds of skills. It is concluded that they require a systematic work that could have a positive impact on language acquisition and, later, on more complex processes, such as reading and writing, especially in children with SLI.

Keywords

language skill; metacognition; phonological awareness; vocabulary development; speech impairments

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é descrever as diferenças no desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metasemânticas em crianças com distúrbio específico de linguagem do tipo misto (DEL) e em crianças com desenvolvimento normal (DN), além de estabelecer a relação entre essas habilidades. A seguir, é apresentado um estudo quantitativo, não-experimental-transversal, com um escopo descriptivo-comparativo e correlacional. A amostra não probabilística por conveniência é de 36 indivíduos de 5 a 5,11 anos, cujas habilidades metalingüísticas foram medidas com o Teste de Avaliação da Consciência Fonológica-Pecfo (Varela e De Barbieri, 2015) e o Teste para avaliar as habilidades metalingüísticas do PHMS semântico (Renz, Valenzuela e Yacuba, 2014). Os resultados demonstram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, principalmente nas habilidades metasemânticas. Por outro lado, verifica-se que existe uma relação entre os dois tipos de habilidades. Ambos exigem trabalho sistemático que possa afetar positivamente o desenvolvimento lingüístico e, posteriormente, em processos mais complexos, como leitura e escrita, principalmente em crianças com DEL.

Palavras chave

capacidade lingüística; metacognição; conhecimento fonológico; desenvolvimento de vocabulário; distúrbio de linguagem

Introducción

El lenguaje puede definirse como una capacidad del ser humano, dividida en los niveles semántico, pragmático, fonológico y morfosintáctico, que se interrelacionan para comprender y expresar los enunciados comunicativos (Díaz, 2006). Su desarrollo es un proceso que inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida. En este proceso, la función metalingüística se considera un aspecto importante debido a que permite reflexionar y analizar dimensiones del lenguaje asociadas a la forma, el contenido y el uso. Gombert (1993) define la *metacognición* como un componente que permite reflexionar acerca de las reglas del lenguaje y las capacidades del ser humano para controlar los procesos de comprensión y expresión (Díaz, 2006).

Las habilidades metalingüísticas se entienden como la capacidad de reflexionar sobre la lengua con el fin de analizar sus componentes y estructuras. Pueden clasificarse en diferentes tipos según el nivel lingüístico involucrado: *habilidades metafonológicas*, las que identifican los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y permiten su manipulación deliberada; las *habilidades metasintácticas*, que se refieren a la posibilidad de que el sujeto razone de forma consciente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y el control del uso de las reglas gramaticales; las *habilidades metasemánticas*, que se refieren a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario en el cual se pueden manipular las palabras o los elementos significantes sin que los significados correspondientes se encuentren afectados; y las *habilidades metapragmáticas*, que se asocian a la capacidad de representar, regular y organizar los usos del discurso (Díaz, 2006).

Durante los últimos años se ha incrementado el interés de diversos investigadores en describir las habilidades metalingüísticas, centrándose principalmente en la relación que existe entre dichas funciones y la capacidad de adquirir la alfabetización. Lo anterior resulta importante si tenemos en cuenta que cada niño posee una serie de características que preceden a la lectura y la escritura (Arriagada

y Quintana, 2010), ya que para desarrollar ambas habilidades lingüísticas es necesario realizar diversas operaciones cognitivas y reflexionar sobre ellas. La lectura, principalmente, es un proceso que se focaliza, en primera instancia, en la decodificación de palabras escritas en expresiones orales, sustentada a su vez en dos habilidades lingüísticas: la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras (Beltrán, Godoy, Guerra, Riquelme y Sánchez, 2012). Por esta razón, un apropiado desarrollo de la conciencia fonológica puede llevar a que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura sea más conciso y que la automatización de las reglas de correspondencia entre grafema y fonema se establezcan de un modo más acelerado (Aravena, 2014).

Al igual que las habilidades metafonológicas, las habilidades metasemánticas pueden ser cruciales en el proceso de la lectoescritura. Estas se definen como la capacidad metalingüística que permite reflexionar y dar significados a la información recibida del medio con base en un análisis abstracto (Barrera, 2005). Lo anterior posibilita atribuir significado a aquello que se está leyendo, es decir, permite la comprensión inmediata de lo que se lee (Renz, Valenzuela y Yacuba, 2014). La habilidad de conocer y dominar un vocabulario extenso se relaciona con una mejor y mayor expresión oral, además de una buena comprensión auditiva y lectora.

Habilidades metalingüísticas

Existen diferentes definiciones sobre la función o habilidad metalingüística, pero para Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain (2003) es “la capacidad de distanciarse del uso normal del lenguaje y de apartar la atención de los objetivos de la comunicación para dirigirla hacia las propiedades del lenguaje utilizado como medio de comunicación” (Navarro y San Martín, 2009, p. 42).

Esta definición nos permite suponer que las habilidades metalingüísticas son complejas pues requieren de un análisis más profundo, como la emisión de juicios de aceptación gramatical, corrección de enunciados inaceptables, ubicación de la parte del enunciado incorrecta y el estableci-

miento de una explicación concreta, evaluación de la ambigüedad, establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia; o de un control más estricto, como la sustitución de palabras que tengan el mismo significado dentro del enunciado, completación y segmentación de enunciados, entre otras (García, Sánchez y De Castro, 2012).

Tunmer y Herriman (1984) y Gombert (1993) mencionan que la actividad metalingüística aparece al mismo tiempo que la actividad lingüística, ya que se debe ser consciente de los errores para adquirir el lenguaje; reflexión que se da cuando el sujeto posee un pensamiento operatorio. Los mismos autores sostienen que el desarrollo metalingüístico es un efecto del aprendizaje escolar, especialmente de la lectura (Díaz, 2006).

Según Gombert (1993), el desarrollo metalingüístico posee cuatro fases. La primera tiene relación con la adquisición de las primeras habilidades lingüísticas tanto de producción como de comprensión del lenguaje y se basan en la retroalimentación positiva o negativa. La segunda fase es la adquisición del dominio epilingüístico (actividad metalingüística inconsciente) mediante la organización de los conocimientos implícitos del lenguaje, bajo la influencia de procesos internos y externos (modelos adultos o factores contextuales) referidos dentro del contexto pragmático. La tercera fase es la adquisición del dominio metalingüístico por medio de un control intencional y se logra a través de nuevas tareas, como la lectura y la escritura, lo que permite establecer las diferencias entre conocimientos declarativos y procedimentales (conocer las reglas y controlar su aplicación). Finalmente, la cuarta fase corresponde a la automatización de los metaprosos, que constituye el estado final de la utilización repetida de estrategias metacognitivas (Díaz, 2006).

Habilidades metafonológicas

Las *habilidades metafonológicas* son aquellas que se refieren a la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y permiten manipularlos en forma deliberada. Se inician aproximadamente entre los cinco y seis años

de edad, pero a partir de los seis o siete es cuando se desarrolla la verdadera interacción con el aprendizaje de la lectura y escritura (Díaz, 2006). A pesar de lo anterior, según Defior y Serrano (2011) a partir de los cuatro años aproximadamente se desarrolla esta habilidad, que incluye la capacidad de hacer análisis reflexivo de las unidades más pequeñas de la palabra.

Dentro de la habilidad metafonológica existen diferentes tipos de conciencias: la *conciencia de rima y aliteración*, que consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos y se relaciona con el progreso posterior en la lecto-escritura (Arnaíz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002); la *conciencia silábica*, que corresponde al conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas que se pueden articular por sí mismas; la *conciencia intrasilábica*, que permite entender que la sílaba no se constituye como una estructura lineal sino que está compuesta por subunidades que pueden ser más pequeñas que ella, pero mayores que un fonema; y la *conciencia fonémica*, que es la habilidad que permite atender a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Arnaíz et al., 2002).

En relación con la edad de adquisición de los diferentes tipos de conciencias que forman parte de las habilidades metafonológicas, no existe un consenso respecto al momento evolutivo, ya que no todos los niños presentan el mismo ritmo de demanda cognitiva y adquisición. Villalón (2008) sostiene que el desarrollo de los componentes de las habilidades metafonológicas se da de manera paulatina en niveles crecientes de complejidad en relación con la edad, siendo la capacidad de manipular palabras lo primero que se aprende, luego sílabas y finalmente fonemas.

Habilidades metasemánticas

Las habilidades metasemánticas se refieren tanto a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario como a la de manipular las palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente (Díaz, 2006).

Según Wagner, Muse y Tannenbaum (2007), el *vocabulario* hace alusión a un conjunto de significados de una palabra y está compuesto, a su vez, por tres dimensiones: la amplitud, la profundidad y la fluidez. La amplitud del vocabulario se refiere a la cantidad de palabras que maneja un individuo, es decir, al tamaño del léxico mental; la profundidad, por su parte, involucra la calidad y riqueza de los significados según el conocimiento que maneja el individuo; y la fluidez involucra la velocidad con la cual este es capaz de acceder a los significados de las palabras (Renz et al., 2014).

La habilidad para reconocer y manipular los elementos significantes de las palabras (Díaz, 2006) se conoce como *habilidad metasemántica*, e implica formar categorías, resolver analogías y manejar la información lingüística de manera eficiente y fluida (Orellana, 1996).

Trastorno específico del lenguaje

Con relación a la etiología del trastorno específico del lenguaje (TEL) existen varias teorías que han generado variaciones en el constructo a lo largo del tiempo (Sandoval, Figueroa, Sepúlveda y Parada, 2018). Sin embargo, durante los últimos diez años, el TEL se ha estudiado con mayor énfasis, y se ha descrito como un trastorno que afecta al lenguaje oral sin que exista una discapacidad intelectual, deterioro neurológico, trastorno de la conducta o privación ambiental. En los niños con TEL se afectan las relaciones con el entorno, se dificulta el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y se altera la capacidad de comunicar deseos, planes o ideas (Castro et al., 2004).

Para Bishop y Leonard (2000), el TEL es todo inicio retrasado y todo desarrollo lento del lenguaje que no pueda ponerse en relación con un déficit sensorial (auditivo) o motor, ni con deficiencia mental, trastornos psicopatológicos (trastornos masivos del desarrollo en particular), privación socioafectiva o lesiones cerebrales evidentes (Castro, Giraldo, Hincapié, Lopera y Pineda, 2004).

Por su parte, Rapin y Allen (1987) coinciden en que este trastorno se da en niños con una inteli-

gencia normal, sin deficiencia motora o auditiva ni problemas psicológicos o dificultad para la comunicación social (Castro et al., 2004).

De acuerdo con Acosta (2012), en los primeros años de vida los niños con TEL muestran dificultades para interactuar con otras personas de su ambiente y poner en juego habilidades de reciprocidad, atención conjunta y gestos simbólicos. En esta etapa inicial también se ha podido detectar cierto retraso en la producción del balbuceo canónico, de patrones de fonología temprana y de determinadas consonantes.

Debido a que el TEL es dinámico, no resulta fácil su temprana detección, por lo que se debe recurrir a distintos criterios para lograr identificarlo (Acosta, 2012). Sin embargo, el mismo autor señala que estos niños tienen mayores problemas que sus pares para el aprendizaje de objetivos específicos del lenguaje (habilidades conversacionales, narrativas o académicas) y se ha identificado una serie de factores de riesgo, entre los cuales se destacan la presencia de trastornos del lenguaje en los progenitores, el sexo (mayor frecuencia en los niños), el orden de nacimiento (notable riesgo para los que nacen más tarde dentro del grupo familiar) y el nivel educativo de los padres.

La Asociación Americana de Lenguaje, Habla y Audición (ASHA, 1980) define el TEL como una anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos suelen tener problemas en el procesamiento de la información lingüística o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por medio de la memoria de corto o de largo plazo (Fresneda y Mendoza, 2005).

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V, 2013) establece ciertas características clínicas que definen el trastorno del lenguaje. Este manual destaca la existencia de dificultades tanto de adquisición como de uso del lenguaje, que se presentan de manera persistente en todas las modalidades, incluyendo como características un

vocabulario limitado o reducido, una limitación en la estructura gramatical de frases y un deterioro significativo en el discurso. Lo anterior puede evidenciar problemas para conectar frases, para tener temas de conversación o para usar adecuadamente el vocabulario. Además, añade que las capacidades lingüísticas de un individuo con TEL se encuentran cuantitativamente por debajo de lo que se espera para su edad, y que este presenta limitaciones funcionales de la comunicación, lo que afecta su participación social.

Metodología

Esta investigación es cuantitativa, no experimental-transversal y con un alcance descriptivo-comparativo y correlacional.

Participantes

La muestra es no probabilística por conveniencia y está compuesta por 18 niños de ambos sexos, de entre 5 años y 5 años 11 meses de edad, que han recibido un diagnóstico de trastorno específico del lenguaje de tipo mixto, y 18 niños y niñas entre las mismas edades con un desarrollo normal típico.

Se excluyeron de este estudio niños y niñas que no se encontraran en este grupo etario, que tengan TEL expresivo o algún trastorno del habla, que presenten alguna patología de base de carácter cognitivo, motor, auditivo, visual y/o anatómico diagnosticado previamente, que presenten algún síndrome con diagnóstico previo (como síndrome de Down, síndrome de Rett, síndrome de Angelman, entre otros) y que tengan malformaciones y/o alteraciones orofaciales de forma aislada (como fisura labio-palatina, tratada o no tratada quirúrgicamente).

En relación con el resguardo ético del estudio, se solicita a los tutores (padres o apoderados) del menor que firmen un consentimiento informado donde se expresa la participación voluntaria, además de incluir información relevante respecto al resguardo y la confidencialidad de los resultados obtenidos. Este documento, junto con la formulación del proyecto, contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad Adventista de Chile.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la Prueba de evaluación de conciencia fonológica-Pecfo (Varela y De Barbieri, 2015) y la Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo semántico-PHMS (Renz et al., 2014).

Resultados

Los resultados generales de este estudio sobre las habilidades metafonológicas (evaluadas con la Pecfo) y metasemánticas (evaluadas con la PHMS) en ambos grupos de estudio se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con TEL mixto y niños con DN

Desarrollo lingüístico	Total de Pecfo	Total de PHMS
TEL mixto	23,44	29,33
Desarrollo típico	29,61	40,00
Total	26,53	34,67

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 1, la diferencia entre las medias obtenidas en las habilidades metafonológicas entre los niños con TEL de tipo mixto y los niños con desarrollo normal típico es de 6,17 puntos a favor del segundo grupo. En cuanto a las habilidades metasemánticas, la diferencia es aún mayor entre las medias de ambos grupos (10,67 puntos), también a favor de los sujetos con desarrollo normal típico. De acuerdo a lo obtenido, se infiere que el desempeño tanto en las habilidades metafonológicas como en las metasemánticas se encuentra más reducido en el grupo de sujetos con TEL de tipo mixto. Por otra parte, cabe señalar que los puntajes totales de ambas pruebas son distintos, ya que la Pecfo posee un puntaje total de 50 puntos y la PHMS de 80 puntos. Si se observa el porcentaje de logro de ambas pruebas según su puntaje total, se puede afirmar que tanto los sujetos con TEL mixto como aquellos con desarrollo normal se desempeñan mejor en las habilidades metafonológicas en comparación con las metasemánticas; esto es, los sujetos con TEL mixto obtienen un porcentaje de

logro de un 46,9% en la prueba Pecfo y un 36,7% en la prueba PHMS, mientras que los sujetos con desarrollo normal evidencian un porcentaje de 59,2% y un 50%, respectivamente. Lo anterior se corrobora en los porcentajes de logro observados en la totalidad de la muestra según el instrumento: la prueba Pecfo obtiene un 53,1 % de logro, mientras que la prueba PHMS obtiene un 43,3 %.

Ahora bien, específicamente en cuanto a la conciencia silábica y la conciencia fonémica que evalúa el instrumento Pecfo, la tabla 2 muestra las medias obtenidas en ambos grupos.

Tabla 2. Conciencia silábica y conciencia fonémica en niños con TEL mixto y niños con DN

Desarrollo lingüístico		Puntaje total conciencia silábica	Puntaje total conciencia fonémica
TEL mixto	Media	15,56	7,89
	Error típ. de la media	1,121	0,523
Desarrollo típico	Media	18,78	10,83
	Error típ. de la media	0,707	0,590
Total	Media	17,17	9,36
	Error típ. de la media	0,708	0,461

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, una vez más el grupo de sujetos con desarrollo normal muestra mejores puntajes en ambos tipos de conciencia en comparación con el grupo con TEL mixto. La diferencia de puntaje entre las medias de cada grupo corresponde 3,22 puntos en conciencia silábica y de 2,94 puntos en la conciencia fonémica. A pesar de que la brecha entre ambos grupos, de acuerdo a los puntajes obtenidos, es mayor en la conciencia silábica, cabe señalar que ambos grupos presentan peor desempeño en la conciencia fonémica.

Las habilidades metalingüísticas semánticas se evalúan en la PHMS por medio de dos subpruebas. La primera parte corresponde a una evaluación verbal-oral, que requiere de un mayor nivel de abstracción debido a que su aplicación es oral; y la segunda parte corresponde a una evaluación

verbal-icónica, cuya aplicación es escrita. La tabla 3 muestra los resultados de los dos grupos en ambas subpruebas.

Tabla 3. Resultados de subpruebas verbal-oral y verbal-icónica en niños con TEL mixto y niños con DN

Desarrollo lingüístico		Puntaje total parte verbal oral	Puntaje total parte verbal icónica
TEL mixto	Media	14,00	14,78
	Error típ. de la media	1,341	0,958
Desarrollo típico	Media	19,00	21,00
	Error típ. de la media	2,643	1,000
Total	Media	16,50	17,89
	Error típ. de la media	1,520	,862

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, la diferencia obtenida entre las medias de ambos grupos es de 5 puntos en la parte verbal-oral y de 6,22 en la parte verbal-icónica, a favor del grupo con desarrollo normal en ambos casos. Cabe mencionar que estas subpruebas presentan distintas puntuaciones máximas: en la parte verbal-oral corresponde a 50 puntos, mientras que de la parte verbal-icónica es de 30 puntos. Con la finalidad de determinar la prueba en la cual se obtuvieron mejores resultados en cada grupo, se trabajó también con los porcentajes de logro según el puntaje total de cada subprueba (tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de logro en subpruebas verbal-oral y verbal-icónica en niños con TEL mixto y niños con DN

	Porcentaje de logro en parte verbal-oral (%)	Porcentaje de logro en parte verbal-icónica (%)
TEL mixto	28	49,3
Desarrollo normal	38	70
Totales	33	59,6

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 indica que tanto los sujetos con TEL mixto como aquellos con desarrollo normal presentan mayor porcentaje de logro en la parte verbal-icónica. La diferencia de porcentaje de logro entre las pruebas en el grupo con TEL mixto es de 21,3 %, mientras que en el grupo con desarrollo normal es de un 32 %. La misma información es corroborada en los porcentajes de logro en la totalidad de la muestra, ya que existe una diferencia de 26,6 % entre las pruebas, a favor de la subprueba verbal-icónica.

Tanto en la Pecfo como en la PHMS se trabajó con una clasificación de *déficit*, *riesgo* y *normal* según el desempeño obtenido por los sujetos en cada grupo de estudio.

De acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el instrumento Pecfo, en la tabla 5 se observa la frecuencia del desempeño en las habilidades metafonológicas de los sujetos con TEL de tipo mixto y aquellos con desarrollo normal típico.

Tabla 5. Desempeño en las habilidades metafonológicas según las categorías *déficit*, *riesgo* y *normal*

	Desempeño total Pecfo			Total
	Déficit	Riesgo	Normal	
TEL mixto	6	4	8	18
Desarrollo típico	0	3	15	18
Total	6	7	23	36

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se observa que a pesar de que el 44,5 % de los sujetos con TEL mixto tuvieron un desempeño normal en el instrumento Pecfo, el 33,3 % obtuvo un desempeño deficitario y el 22,2 %, un desempeño en riesgo. Por su parte, los sujetos con desarrollo normal obtuvieron en su gran mayoría un desempeño normal con un porcentaje de 83,3 % y solo un 16,7 % obtuvo un desempeño en riesgo. Cabe mencionar que no existen en este grupo sujetos que se encuentren en la categoría *déficit*.

A pesar de que el instrumento PHMS utiliza siete conceptos para categorizar el desempeño del niño en las habilidades metasemánticas, para efectos de este estudio se trabajó con las mismas tres catego-

rias (*déficit*, *riesgo* y *normal*). La tabla 6 muestra la frecuencia en el desempeño de las habilidades metasemánticas de ambos grupos.

Tabla 6. Desempeño en las habilidades metasemánticas según las categorías *déficit*, *riesgo* y *normal*

	Desempeño total Pecfo			Total
	Déficit	Riesgo	Normal	
TEL mixto	15	3	0	18
Desarrollo típico	9	6	3	18
Total	24	9	3	36

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 6, un mayor número de sujetos en el grupo con TEL de tipo mixto se encuentra en la categoría de *déficit* en la evaluación de las habilidades metasemánticas, con un 83,3 % de la muestra, y el 16,7 % restante se ubica dentro de la categoría *riesgo*. Por otro lado, el 50 % de los sujetos con desarrollo normal típico obtuvo un desempeño en *déficit*, mientras que el 33,3 % en *riesgo* y el 16,7 % se encuentran dentro de los rangos de *normalidad*.

De la información expuesta, se puede inferir que los niños con TEL mixto presentan habilidades metalingüísticas tanto fonológicas como semánticas menores a las de los niños con desarrollo normal. No obstante, existe una mayor diferencia de puntaje entre ambos grupos en las habilidades metasemánticas. Esto es corroborado con la información referente a las categorías que indican el desempeño de los sujetos en cada grupo en ambas pruebas; esto es, existe un mayor número de sujetos con TEL mixto en la categoría *déficit* en ambas pruebas, pero en la PHMS el porcentaje es aún mayor en comparación con el grupo con desarrollo normal.

Ahora bien, para comprobar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos en las habilidades antes mencionadas, los resultados se sometieron a pruebas estadísticas. La muestra no presenta distribución normal, según la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, por lo cual el análisis comparativo se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney y el análisis correlacional con la prueba rho de Spearman.

De acuerdo a la comparación de medias entre los grupos, la prueba U de Mann-Whitney arroja los resultados que se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Diferencias estadísticas en las habilidades metafonológicas y metasemánticas entre sujetos con TEL mixto y con DN

	Puntaje total del Pecfo	Puntaje total del PHMS
U de Mann-Whitney	70,000	75,000
Sig. asintót. (bilateral)	0,003	0,006
Sig. Exacta ^a (Sig. unilateral)]	0,003 ^b	0,005 ^b

^a La correlación es significativa al nivel del 0,05 (bilateral).

^b La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

La tabla muestra que el valor de significancia en la comparación de las medias entre ambos grupos es menor que 0,05 en ambas pruebas. Lo anterior permite validar la hipótesis alternativa que indica que las habilidades metafonológicas y metasemánticas se encuentran mucho más disminuidas en niños con TEL de tipo mixto en comparación con los niños con desarrollo normal típico. La prueba que mostró una diferencia mayor en el nivel de significancia fue la Pecfo.

En cuanto a la relación que existe entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas en cada grupo de estudio, la tabla 8 muestra los resultados de la prueba de correlación rho de Spearman.

Tabla 8. Correlación entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas según el desarrollo del lenguaje

		Desarrollo lingüístico	Puntaje total de Pecfo	Puntaje total de la PHMS
Rho de Spearman	Desarrollo lingüístico	1,000	0,494 ^a	0,467 ^a
		Sig. (bilateral)	-	0,002
	Total Pecfo	0,494 ^a	1,000	0,673 ^a
		Sig. (bilateral)	0,002	-
	Total PHMS	0,467 ^a	0,673 ^a	1,000
		Sig. (bilateral)	0,004	0,000

^a La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 8 se observa el grado de correlación que existe entre la variable *desarrollo lingüístico* y las *habilidades metafonológicas y metasemánticas*. Como se observa, el nivel de significancia que se obtuvo es inferior al 0,01, lo cual indica que existe una relación fuerte entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños preescolares con TEL mixto y desarrollo normal; esto es, cuanto mejor sea el des-

empeño en las habilidades metafonológicas, mejor será también en las habilidades metasemánticas. Además, la relación de ambas habilidades depende igualmente del desarrollo lingüístico del menor, es decir, a mayor desarrollo del lenguaje, mayor desarrollo de estas habilidades en preescolares.

Conclusiones

Las capacidades metalingüísticas han sido el objeto de estudio en diferentes investigaciones sobre el lenguaje y la cognición, lo que se debe a que la reflexión, el análisis y el examen se llevan a cabo gracias a las habilidades metalingüísticas, cuya función secundaria del lenguaje permite que los individuos sean capaces de realizar tareas exitosas (Flores-Romero, Torrado-Pacheco y Mesa-Güechá, 2006). Estas habilidades no dependen directamente del dominio lingüístico que posee un sujeto; muy por el contrario, solo serían producto de la influencia cognitiva (maduración cognitiva), a pesar de que ambos se desarrollan de manera paralela alrededor de los tres años de edad (Levy, 1999; Smith y Tager, 1984).

Es por ello que se torna relevante establecer cómo estas habilidades metalingüísticas se ven afectadas en sujetos con un trastorno específico del lenguaje; más específicamente, es importante determinar diferencias estadísticamente significativas entre estos niños y aquellos que presentan un desarrollo del lenguaje típico. Muchas investigaciones se han dedicado a establecer diferencias entre estos grupos, pero el foco principalmente se centra en las habilidades metafonológicas, que implica la conciencia silábica, fonológica y léxica (Arriagada y Quintana, 2010). No obstante, las habilidades metasemánticas parecen estar tan o mayormente afectadas en los sujetos con TEL.

Gracias a los resultados obtenidos en el presente estudio sobre las habilidades metafonológicas y metasemánticas, es posible afirmar que ambas se encuentran mayormente disminuidas en niños con TEL mixto, ya que se determinó que existen diferencias significativas en el desempeño en estas dos habilidades entre ambos grupos a favor de los sujetos con desarrollo normal del lenguaje. Por otra parte, los niños con TEL mixto poseen un mayor porcentaje de sujetos cuyos puntajes los ubican en las categorías de *déficit* y *riesgo* en comparación con los niños con desarrollo normal, tanto en las habilidades metafonológicas como en las metasemánticas.

Según Verhoeven y Van Balkom (2003), el bajo rendimiento de los niños con TEL de tipo mixto,

específicamente en las habilidades metafonológicas, puede explicarse por lo que plantea la literatura con relación al déficit de la memoria de trabajo de acuerdo al modelo de Gathercole y Baddeley de 1990 y 1995. Los autores sugieren que la capacidad de memoria fonológica en estos sujetos es reducida y limitada, lo cual afecta el procesamiento fonológico. Esta hipótesis plantea que no se trataría de una deficiencia en la formulación de representaciones fonológicas, sino que al necesitarse de un mayor número de estas representaciones se colapsa el sistema de memoria a corto plazo, lo que deriva en fallas continuas en tareas asociadas a la conciencia fonológica.

No obstante, cabe recordar que los resultados de esta investigación demuestran que ambos grupos en estudio tienen más reducidas las habilidades metalingüísticas de tipo semántico en lugar de las metafonológicas; por lo cual se requiere que sean también un foco de atención. Las habilidades metasemánticas necesitan de una abstracción mayor debido a que es un proceso continuo que se desarrolla desde edades tempranas, proceso que se ve influenciado por diversos contextos y/o situaciones en las que se desenvuelve el sujeto, ya que, por ejemplo, cuando se aprende una palabra además se debe aprender que esta puede ser utilizada en diferentes situaciones según lo requiera el hablante (Renz et al., 2014). Asimismo, el vocabulario (lexicón mental) se compone de amplitud, profundidad y fluidez de acceso mediado por conocimiento de formas gramaticales, de connotaciones afectivas y del tipo de contexto (formal o informal), lo que hace aún más complejo su análisis y uso (Renz et al., 2014). De esta manera es posible deducir que, al ser un dominio mucho más complejo en comparación con las habilidades metafonológicas, las metasemánticas presentarían peores resultados, específicamente en los niños con TEL. Por otro lado, los niños con este trastorno del lenguaje obtuvieron puntuaciones considerablemente más bajas que aquellos con desarrollo normal en la subprueba verbal-icónica del PHMS, a pesar de contar con un estímulo visual.

En cuanto a la correlación entre estas habilidades metalingüísticas, los resultados permiten establecer una relación fuerte entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas y, a su vez, comprobar que estas van desarrollándose a medida que se va adquiriendo lenguaje.

Finalmente, cabe señalar que la falta de información acerca de las habilidades metasemánticas en sujetos con trastorno específico del lenguaje limita la comprensión de los déficits que se generan en esta población, ya que solo se describen las limitaciones fonológicas como las causantes de dificultades gramaticales, semánticas y hasta pragmáticas. Es por ello que futuras investigaciones referidas a las habilidades metalingüísticas, específicamente las de tipo semántico, podrán otorgar lineamientos en los planes terapéuticos y pedagógicos para sujetos con dificultades en el lenguaje, con el fin de realizar un trabajo paralelo que involucre más de una habilidad a la vez en las sesiones de intervención.

Por tanto, se enfatiza que el quehacer de especialistas como pedagogos diferenciales, psicopedagogos y fonoaudiólogos no solo debería centrarse en el tratamiento de la población con TEL, sino que también el campo de acción se debería extender a aquellos niños con desarrollo normal típico en etapa preescolar de manera preventiva, con el fin de potenciar las habilidades lingüísticas y comunicativas que fortalezcan las bases de la lecto-escritura. De manera más precisa, los datos obtenidos en la prueba realizada en Chile del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce) en el año 2017 avalan esta idea, pues indican que el 30,1 % de los niños que rindieron la prueba de lenguaje de cuarto año básico se encuentran en un nivel *insuficiente* en lectura, el 28,2 % en un nivel *elemental* y solo el 41,7 % en un nivel *adecuado* (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por esta razón, potenciar las habilidades metafonológicas y metasemánticas en los preescolares podría fortalecer el proceso de alfabetización debido a que la lecto-escritura se ve fuertemente influenciada por ambas habilidades tanto en los niños con TEL de tipo mixto como en aquellos con desarrollo

normal típico. Principalmente, las habilidades metasemánticas requieren de un trabajo sistemático previo a la educación formal regular; según Renz et al. (2014), estas habilidades son fundamentales en la comprensión lectora y requieren de intencionalidad y apoyo pedagógico porque no se adquieren de forma espontánea. En cuanto a las habilidades metafonológicas, según Lonigan (2007), tienen gran importancia en el proceso lector, puesto que la codificación involucra la transformación de signos escritos en sonidos y el niño tiene que ser capaz de segmentar y reconocer la forma visual (grafema) y la forma auditiva (fonema) para lograr mayor éxito en el proceso de la lecto-escritura (Arnaíz et al., 2002).

Referencias

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Presentación de la Conferencia de Prensa Simce 2017*. <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/mirada-amplia-calidad/>.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5.ª ed.). Washington, D. C.: autor.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1980). Committee on Language, Speech and Hearing Services in Schools, Definitions for communicative disorders and differences, *ASHA*, 22, 317-318.
- Aravena, J. (2014). Conciencia fonológica en dos grupos de escolares que cursan primer año básico en colegios municipales y particulares subvencionados. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 13, 40-49.
- Arnaíz, P., Castejón, J. L., Ruiz, S. y Guirao, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), 29-51.
- Arriagada, C. y Quintana, E. (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora* (tesis de pregrado), Escuela de Psicología, Universidad del Bío-Bío, Chillán.

- Barrera, J. (2005). Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 6 (2), 19-35.
- Beltrán, J., Godoy, C., Guerra, A., Riquelme, M. y Sánchez, M. P. (2012). *Conciencia fonológica en niños de 4 a 7 años con desarrollo típico del lenguaje según la prueba de evaluación de conciencia fonológica* (tesis de pregrado), Escuela de Fonoaudiología. Universidad de Chile, Santiago.
- Bishop, D. y Leonard, L. (eds.). (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Estados Unidos y Canadá: Psychology Press..
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapié, L., Lopera, F. y Pineda, D. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*, 39(12), 1173-1174.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-81.
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, 8, 13.
- Flores-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. C. y Mesa-Güechá, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, (3), 458-462.
- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista Neurología*, 41(1), 51-56.
- García, M., Sánchez, M. y De Castro, A. (2012). Habilidades metalingüísticas en educación infantil. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca, España.
- Gathercole, S. y Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language* 29(3), 336-360.
- Gathercole, S. y Baddeley, A. (1995). Short-term memory may yet be deficient in children with language impairments: A comment on van der Lely & Howard (1993). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 463-466.
- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.
- Levy, Y. (1999). Early metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology*, 35(3), 822-834.
- Lonigan, C. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. En R. K. Wagner, A. E. MuseKendra y R. Tannenbaum (eds.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15-31). Nueva York: The Guilford Press.
- Navarro, M. I. y San Martín, C. (2009). Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información: un estudio transversal en niños de edades comprendidas entre los 22 meses y los 10 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 61-70.
- Orellana, E. (1996). El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19(2), 207-223.
- Rapin, I. y Allen, D. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. En *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children* (pp. 20-35). Londres: Afasic.
- Renz, M., Valenzuela, M. F. y Yacuba, P. (2014). *Prueba para evaluar las habilidades metalingüísticas de tipo semántico 4 a 6 años*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibaut, J. P. y Comblain, A. (2003). Desarrollo del lenguaje oral. En M. Puyuelo, y J. A. Rondal (eds.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto* (pp. 42-48). Barcelona: Masson.
- Sandoval, M. S., Figueroa, C., Sepúlveda, K. y Parada, J. (2018). Subcomponentes de la memoria operativa en niños con trastorno específico del lenguaje tipo mixto. *Lenguas Modernas*, 51, 47-62.
- Smith, C. y Tager, H. (1984). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Tunmer, W. E. y Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 12-35). Berlín: Springer-Verlag.

Varela, V. y De Barbieri, Z. (2015). *Prueba de evaluación de conciencia fonológica (Pecfo)*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Verhoeven, L. y Balkom, H. V. (eds.). (2003). *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. Estados Unidos y Canadá: Psychology Press.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Wagner, R., Muse, A. y Tannenbaum, K. (2007). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Nueva York: Guilford Press.

Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital*

**Assessing the
Production of
Academic Texts in a
Digital Writing Center**

**Avaliação da
produção de textos
acadêmicos em um
Centro de Escrita
Digita**

Gerzon Yair Calle-Álvarez** <https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

Dora Inés Chaverra-Fernández*** <https://orcid.org/0000-0002-1443-5326>



Para citar este artículo

Calle-Álvarez G., Chaverra-Fernández, D.I. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>

* Artículo derivado de la tesis doctoral titulada *El centro de escritura digital. Una posibilidad para el fortalecimiento de la producción de textos académicos en la Educación Media*, en el marco del proyecto de investigación “El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria (2015-2018)”, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia.

** Doctor en Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Adscrito al grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co.

*** Doctora en Educación. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Adscrita al grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Correo electrónico: dora.chaverra@udea.edu.co.

Artículo recibido
17 • 08 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

En este estudio orientado al diseño e implementación de dos Centros de Escritura Digital (CED) en la Educación Media, la evaluación de la calidad de los textos escritos fue un componente clave como estrategia de acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes y como criterio de validación sobre el funcionamiento de los CED. Este artículo producto de investigación se enfoca específicamente en presentar los resultados de la evaluación de la calidad de los textos producidos por los estudiantes en el marco de un estudio de caso intrínseco y colectivo. El instrumento utilizado fue una escala de evaluación de la calidad de la escritura académica. La muestra estuvo conformada por 23 textos, 19 de una institución educativa pública y 3 de una de carácter privado. Los resultados muestran: 1) que los doce indicadores utilizados permiten determinar la calidad escritural de un texto académico digital o analógico (alfa de Cronbach 0,822), y 2) que la escala es funcional en términos de la mediación didáctica en las actividades del CED (tutoría y talleres). En conclusión, los resultados permiten tomar decisiones frente a cómo mejorar los procesos de tutoría académica considerando los tipos de textos y los indicadores de calidad de la escritura; a su vez, la escala es una herramienta para la evaluación de las actividades de producción textual, de carácter diagnóstico, formativo, sumativo o autoevaluativo.

Palabras clave

Centro de recursos didácticos; enseñanza secundaria; escritura; evaluación; tecnología de la información

Abstract

In the study oriented to the design and implementation of two Online Writing Centers (owc) in high education, the evaluation of the quality of written texts was a key component as a supporting strategy for the students' learning process and as a validation criterion on the operation of the owc. This research article focuses on the results of the evaluation of the quality of the texts produced by the students within the framework of an intrinsic and collective case study. The researchers used a scale to assess the quality of academic writing. The sample consisted of 23 texts, 19 from a public educational institution and 3 from a private one. The results show: 1) that the twelve indicators used allow to determine the scriptural quality of a digital or analog academic text (Cronbach's Alpha 0,822), and, 2) the scale is functional in terms of the didactic mediation in the activities of the owc (tutoring and workshops). In conclusion, the results allow decisions to be made regarding how to improve academic tutoring processes considering the types of texts and the indicators of writing quality. In turn, the scale is a tool for the evaluation of textual, diagnostic, formative, summative or self-assessment production activities.

Keywords

teaching resources center; secondary education; writing; evaluation; information technology

Resumo

No estudo orientado ao desenho e implementação de dois Centros de Escrita Digital (DAC) no ensino médio, a avaliação da qualidade dos textos escritos foi um componente fundamental como estratégia de acompanhamento ao processo de aprendizagem do aluno e como critério de validação da operação dos CEDs. Este artigo de pesquisa enfoca-se especificamente a apresentação dos resultados da avaliação da qualidade dos textos produzidos pelos alunos no contexto de um estudo de caso intrínseco e coletivo. O instrumento utilizado foi uma escala de avaliação da qualidade da escrita acadêmica. A amostra foi composta por 23 textos, 19 de uma instituição pública de ensino e 3 de uma instituição privada. Os resultados mostram: a) que os doze indicadores utilizados permitem determinar a qualidade escriturística de um texto acadêmico digital ou analógico (alfa de Cronbach 0,822), e b) a escala é funcional em termos de mediação didática nas atividades do CED (tutoria e workshops). Em conclusão, os resultados permitem a tomada de decisões sobre como melhorar os processos de tutoria acadêmica considerando os tipos de textos e os indicadores de qualidade da escrita; por sua vez, a escala é uma ferramenta para a avaliação de atividades de produção textual, diagnóstica, formativa, somativa ou de autoavaliação.

Palavras-chave

centro de recursos didáticos; ensino médio; redação; avaliação; tecnologia da informação

Introducción

Los problemas que tienen los estudiantes para producir textos según los requerimientos propios de los saberes son una preocupación compartida entre los profesores de la Educación Básica y Media de diferentes áreas curriculares. Las dificultades en la escritura repercuten negativamente en todas las áreas del conocimiento y en los diferentes niveles escolares. La enseñanza de la escritura no es un problema exclusivo del área del lenguaje o un grado escolar específico, también lo es de las diferentes áreas curriculares en las cuales se solicita a los estudiantes generar producciones escritas para evidenciar sus aprendizajes. Algunos profesores reconocen la importancia de la escritura en sus áreas, pero desconocen cómo orientar los procesos de planeación, producción y evaluación de los textos.

En el contexto colombiano, varias universidades han diseñado estrategias para suplir las deficiencias en lectura y escritura presentadas por los egresados de la educación media, mediante el diseño e implementación de cursos de nivelación, remediales o introductorios; talleres de lectura y escritura; inclusión en el plan de estudios de asignaturas en los primeros semestres sobre contenidos o competencias para la escritura en la educación superior. Otras universidades han implementado Centros de Escritura con servicios alternos de apoyo a la formación académica. Sin embargo, como afirman Pérez Rincón y Rincón Bonilla (2013) “en general, no hay políticas explícitas acerca de la lectura y la escritura académicas en las universidades colombianas” (p. 177). Igualmente, Fernández y Carlino (2010) aseveran que el contraste entre la Educación Media y la universidad genera grandes retos a los estudiantes que inician sus estudios profesionales, los cuales deben ser asumidos de manera efectiva por ellos, porque de lo contrario podría repercutir en una deserción de su proceso formativo. Para ello, surgen propuestas como las de Rodríguez, Muñoz y Ángel (2015), relacionadas con la creación de estrategias institucionales que garanticen el fortalecimiento de la habilidad escritora en los estudiantes de educación secundaria y media, de manera que favorezca el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

La evaluación de la calidad de la escritura académica en la escuela es un tema sin consenso, que ha sido abordado por autores de diferentes lugares y niveles educativos. De acuerdo con Morales Ardaya (2004), en el campo de la didáctica de la lengua y la evaluación de la escritura hay diversos métodos, instrumentos y perspectivas; cada profesor en su área evaluará desde las convenciones propias para la presentación y organización de los textos, atendiendo a esta y a otras circunstancias, efectuarán las adaptaciones didácticas que consideren convenientes a la realidad escolar. Incluir la escritura en las áreas del conocimiento requiere instrumentos que permitan el diagnóstico y el seguimiento de las producciones de los estudiantes en función del aprendizaje (Muñoz y Valenzuela, 2015).

Existen propuestas de evaluación que pueden ser aplicadas a una población numerosa y por un grupo de profesionales sobre el área, por ejemplo, las pruebas paramétricas de calidad de la educación (PISA) que implementan los gobiernos. En los últimos diez años se ha incrementado la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar la escritura con fines de calificación, selección, diagnóstico de los estudiantes, instituciones y políticas de gobierno (Perelman, 2018). En Latinoamérica, de acuerdo con Navarro, Ávila Reyes y Gómez Vera (2019), las pruebas de lectura siguen siendo mayores con respecto a las de escritura y su aplicación prevalece en los niveles de educación básica y media.

La propuesta de Morales Ardaya (2004) para la evaluación de la escritura está dirigida a profesores no especialistas en el área de la lengua. En ella, se reconocen como criterios de evaluación, además de los factores ortográficos, los asociados al concepto de redacción, es así como se incluyen la grafía, el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura, como parte del proceso de revisión del texto y no de su calificación. Además, se deberá tener en cuenta el proceso y el producto en la producción textual, tanto de manera global como pormenorizada del texto, tanto en la escritura individual como colectiva.

La evaluación de la escritura no es un tema que corresponda a un grado escolar determinado, desde preescolar hasta la universidad los estudiantes se ven enfrentados a actividades evaluativas donde sus producciones textuales son el insumo. Sin embargo, los propósitos y estrategias son diferentes y responden a los niveles de adquisición del código alfabético del estudiante. Lo anterior implica que los profesores diseñen e implementen estrategias de evaluación de la escritura acordes con el grado escolar del estudiante y área de aprendizaje. Así, cuando se selecciona una estrategia de evaluación aplicada en otros entornos educativos para replicarla, el profesor debe revisar su pertinencia para el contexto educativo donde se va a utilizar. Si bien la evaluación de la competencia escritural estará enfocada desde las dimensiones lingüística y pragmática (Mendoza Moreira y Villegas Barreiro, 2017), resulta necesario establecer indicadores propios, ajustados al entorno comunicativo y las demandas curriculares.

La evaluación de la escritura se ha utilizado con el propósito de acreditar los aprendizajes dentro de un área (Castagno, Matarrozo, Piretro y Del Valle Rodríguez, 2016), lo que trae implicaciones para los estudiantes en cuanto a su acceso, promoción y mantenimiento en el sistema educativo. Un profesor de Ciencias Naturales podrá utilizar un informe de laboratorio para evaluar los conocimientos científicos de los estudiantes adquiridos durante la práctica; un profesor de Filosofía solicitará a sus estudiantes un ensayo sobre una temática, buscando evaluar su competencia argumentativa. En ambos ejemplos, el estudiante requiere no solo dominar los saberes específicos, las fortalezas o dificultades en la escritura académica estarán reflejadas en la producción escrita. Por ello, los profesores aplicarán diversas estrategias de evaluación de la escritura académica que sean coherentes con las prácticas de enseñanzas desarrolladas en el aula y la realidad escolar del estudiante.

Bazerman, Simon y Pieng (2014) señalan que, en la escritura en clave de calificación, hay menos interés por lo que dicen los estudiantes que por sus errores, esto significa que su voz no se escucha, solo

es desviada, corregida y castigada; no se anima a los estudiantes a construir sus propias ideas, puntos de vista, a ampliar sus fronteras de pensamiento, solo se les pide escribir para un examen. Por ello, cuando se evalúa la escritura se considerará la producción del estudiante, destacando las ideas logradas, sus argumentos, conclusiones, creando posibilidades para que identifique sus aciertos y el porqué de sus desaciertos, de manera que posteriormente puedan ser aplicados o corregidos en otras producciones textuales, es decir, que se logre un aprendizaje significativo.

Cuando un estudiante produce un texto tiene en su mente un receptor. Considerar como único lector al profesor responderá a una inmediatez de una tarea, lo que afectará la calidad final del texto. Presentar a los estudiantes múltiples lectores, sus compañeros, otros profesores, estudiantes de otras instituciones, el mundo, implicará mayores niveles de conciencia de los procesos de producción del texto, y esta realidad se reflejará en la calidad escritural. El aprendizaje de la escritura requiere que el estudiante viva el proceso de planificación, textualización y revisión (Alonso-Cortés Fradejas, Llamazares Prieto y Alonso Sánchez, 2017).

Los resultados que aquí se exponen forman parte de un estudio más amplio, dirigido a fundamentar la dinámica pedagógica y didáctica de un Centro de Escritura Digital (CED) para el fortalecimiento de la producción de textos académicos en la educación media. De modo específico, se pretendió analizar la evaluación de la calidad de los textos escritos como un componente clave en la estrategia de acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes y también como criterio de validación sobre el funcionamiento de los CED. Para efectos del presente artículo solo se presentan los resultados del texto como producto (figura 1), otros instrumentos permitieron obtener información sobre el proceso.

Metodología

Desde los postulados de Stake (2005) se aplicó un estudio de caso intrínseco y colectivo. Participaron dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia, que ofrecen educación media, una pública (caso 1) y otra privada (caso 2). Durante dos años las instituciones participaron en el proceso de diseño, implementación y seguimiento del Centro de Escritura Digital (CED). Estas instituciones se caracterizaron por contar con servicio de biblioteca escolar, una política institucional de fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes, soporte e infraestructura tecnológica para la incorporación de las tecnologías en la educación, experiencias previas de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza y el aprendizaje. Estos criterios eran necesarios porque se requerían unas condiciones mínimas de acceso y uso de las tecnologías digitales, además de que existiera una postura desde la administración sobre el valor de la escritura para el aprendizaje.

Un CED debe estar en diálogo con el modelo pedagógico institucional. La propuesta de los centros de escritura alrededor del mundo está orientada a un aprendizaje colaborativo, por lo tanto, cuando una institución educativa toma la decisión de operar un CED, su modelo pedagógico mantendrá una relación social y constructivista del aprendizaje, que favorezca la formación colaborativa y autónoma del estudiante. Pensar un CED dentro de una propuesta pedagógica que no considere al otro o donde la enseñanza de la lectura y la escritura sean un problema de las áreas del lenguaje, no tendrá una base sólida para su desarrollo y sostenibilidad. En el caso 1, el modelo pedagógico era “holístico transformador” y en su descripción se privilegia el aprendizaje colaborativo, el uso de las TIC para el aprendizaje, la investigación escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas. En el caso 2, la propuesta pedagógica era “desarrollista”; en sus postulados se destacan los ejes de mediación, aprendizaje significativo, investigación y liderazgo.

Para evaluar los textos escritos apoyados por TIC, producción acompañada por los tutores del CED, se diseñó una escala de evaluación, teniendo presente que, independientemente del tipo de texto que elaborara el estudiante, debía tener unas condiciones que reflejaran un proceso de producción, cuya calidad fuera apropiada para el nivel esperado de la educación media. Además, se debía adaptar a textos análogos y digitales. Messina, Cittadini y Pano (2017) plantean que es posible gestionar y evaluar las actividades de escritura desde los entornos virtuales.

Marín (2006); Figueroa y Aillon (2015); Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis (2016) plantean que es posible hablar de escritura académica en la Educación Media, sin embargo, esta se encuentra más asociada a los aspectos generales de los géneros discursivos propios del nivel educativo. Partiendo de estos postulados, se decidió crear un instrumento que aportara a la comprensión de lo que Nesi y Gardner (2012) denominan “géneros de formación académica”.

Van Dijk (1996) desde los aportes de la ciencia cognitiva planteó los niveles macroestructural y supraestructural del texto. El primero hace referencia al significado global del texto y el segundo a la disposición de sus partes; además, considera el microestructural, es decir, las relaciones semánticas entre las oraciones. Teniendo en cuenta lo anterior, para definir los indicadores de calidad se partió de estos niveles, además, se crearon dos indicadores que hacían referencia a los componentes formales de lengua, por lo que ello implica en la adecuación del nivel microestructural en la producción de textos académicos en la educación media. La figura 1 muestra las relaciones de los indicadores.

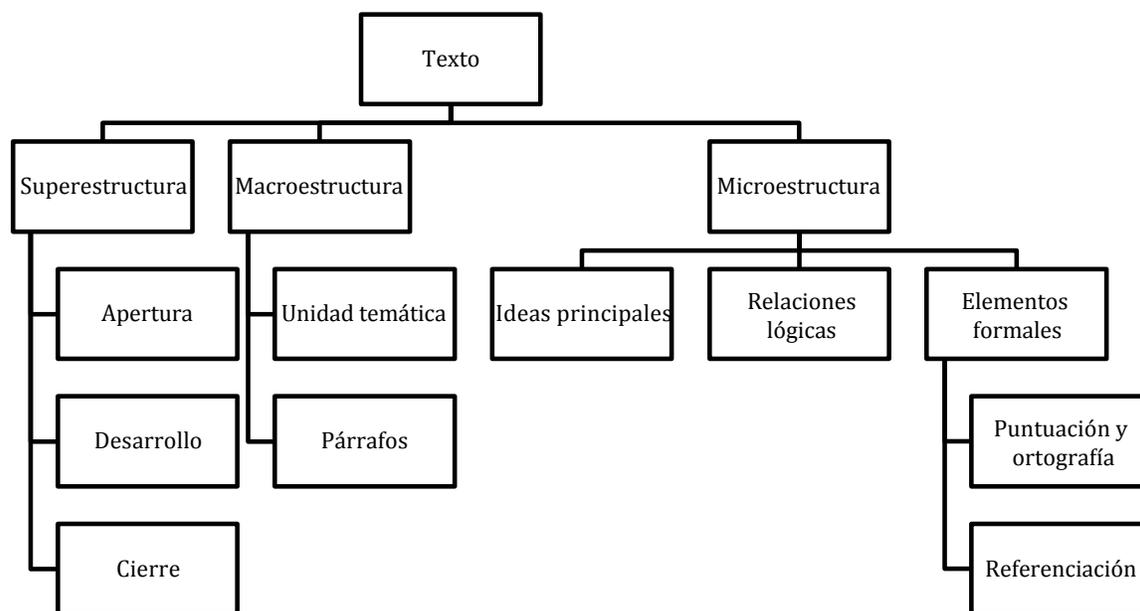


Figura 1. Configuración de indicadores

Fuente: elaboración propia

La escala de evaluación se diseñó con cinco niveles de desempeño (véase la tabla 1), en respuesta a la escala de evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas de básica y media de Colombia (Superior, Alto, Básico, Bajo). El único nivel que no existe en la escala nacional es Muy bajo. Sin embargo, para la investigación era necesario incluirlo para identificar las diferencias entre los textos donde se presentan dificultades frente al indicador y aquellos casos donde no se presentaba lo propuesto en el indicador.

Tabla 1. Niveles de desempeño

Desempeño	Orientaciones
Superior	Cuando el desarrollo del indicador se cumple de manera excelente dentro del texto.
Alto	Cuando el desarrollo del indicador se cumple dentro del texto.
Básico	Cuando el desarrollo del indicador se cumple parcialmente dentro del texto.
Bajo	Cuando el desarrollo del indicador presenta algunas dificultades dentro del texto.
Muy Bajo	Cuando el desarrollo del indicador no se cumple dentro del texto.

Fuente: elaboración propia

Los indicadores para evaluar la escritura académica apoyada desde el CED describen las condiciones mínimas de adecuación y calidad de un texto. Estos fueron:

- a. El título, las ideas y/o elementos gráficos visuales de apertura expresan la temática principal del texto.
- b. Existe unidad temática a lo largo del texto.
- c. Se reconoce la superestructura del texto.
- d. Las ideas principales de la temática están desarrolladas a lo largo del texto.
- e. Los párrafos están escritos con claridad y coherencia a lo largo del texto.
- f. El texto se cierra recordando los puntos centrales desarrollados.
- g. Las oraciones, las imágenes, los enlaces y los gráficos se conectan entre sí de manera lógica.
- h. Diversidad y amplitud del léxico y/o recursos gráficos visuales utilizados en el desarrollo del texto respetando el discurso propio del área.
- i. Distinción entre el discurso propio y el ajeno.
- j. El texto es comprensible para el lector.

- k. Se evidencia un uso adecuado de los aspectos formales de la lengua (ortografía, puntuación, gramática).
- l. El texto referencia las citas, esquemas, imágenes y videos de otros autores.

Para lograr credibilidad en el proceso de aplicación del instrumento se solicitó a un experto en educación y didáctica de la escritura que revisara el instrumento para valorar la relevancia, pertinencia y claridad de cada indicador, y su posibilidad de evaluar la calidad de las producciones de los textos de los estudiantes de educación media. El experto consideró que el instrumento cumplía con los propósitos para los cuáles fue diseñado. Además, para minimizar las posibilidades del error, se acudió a una prueba piloto, en la cual el instrumento se utilizó para la revisión de cinco textos producidos por los estudiantes en el marco del CED, que no habían sido seleccionados para la evaluación por expertos. La aplicación la realizó uno de los tutores del CED de la I. E. pública, quien, al final, consideró que el instrumento no presentaba dificultades para evaluar los textos de los estudiantes.

El procedimiento de aplicación del instrumento comenzó con la sugerencia de los profesores/tutores de los textos que se podían evaluar. Para su selección, estos debían ser el resultado de un proceso de acompañamiento desde el CED, una producción terminada y su autor debía ser un estudiante de la educación media. Luego, se agruparon 19 textos del caso 1, y 3 del caso 2. Las tipologías seleccionadas fueron ensayo, resumen, reseña crítica y presentaciones, debido a que eran los textos para cuya producción los estudiantes pidieron mayor acompañamiento por parte del CED. El investigador se reunió con cada uno de los tres evaluadores externos (profesores de la educación básica, con maestría en Educación y experiencia en investigación sobre educación, escritura y TIC) para explicar el marco de la investigación y los propósitos del instrumento. Se diseñó un formulario en Google Drive con la evaluación. Por correo electrónico se enviaron a los evaluadores externos los textos y el enlace donde debían realizar la evaluación.

Para verificar la confiabilidad del instrumento se aplicó el alfa de Cronbach, debido a que se trata de medir unas cualidades de calidad no directamente observables en un grupo determinado, en ambos casos asociadas a la calidad de la escritura académica. El coeficiente de Cronbach toma valores entre 0 y 1, aunque también puede mostrar valores negativos (lo que indicaría que en la escala hay ítems que miden lo opuesto al resto). Según George y Mallery (1995), el alfa de Cronbach por debajo de 0,5 muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; entre 0,5 y 0,6 se consideraría un nivel pobre; entre 0,6 y 0,7 se estaría ante uno débil; entre 0,7 y 0,8 un nivel aceptable; en el intervalo 0,8-0,9 se podría calificar como bueno, y un valor superior a 0,9 sería excelente.

Para identificar si los resultados de los casos 1 y 2 fueron evaluados bajo similares características se aplicó la prueba T^2 de Hotelling. Este estadístico es una variable aleatoria, unidimensional, que se construye combinando información para la posición y dispersión de las variables del proceso aleatorio que se analizan. En este trabajo, se generaliza en forma simultánea los indicadores de los datos resultantes de la evaluación de la escritura académica de los expertos. Se utilizó la prueba T^2 de Hotelling porque las muestras de los casos 1 y 2 son diferentes en cuanto a cantidad, población y textos. Los análisis univariados y multivariados realizados a la escala de calidad de la escritura académica se ejecutaron mediante el paquete estadístico SPSS.

Resultados y discusión

Validación de la escala como alternativa para valorar la calidad escritural de un texto académico

A la escala de evaluación de la escritura académica se le aplicó el alfa de Cronbach para los doce indicadores (véase la tabla 2). El valor alfa está por encima de 0,8; según George y Mallery (1995) la confiabilidad es buena. Esto indica que el instrumento mide de forma adecuada los indicadores que se pretendieron evaluar con facilidad y eficiencia. Lo que permite afirmar que el diseño del instrumento sí evaluaba la calidad de la escritura académica en la educación media.

Tabla 2. Estadísticas de fiabilidad alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,822	0,836	12

Fuente: elaboración propia.

Se procedió con la aplicación de la estadística total de cada indicador (véase la tabla 3), para identificar cuáles de ellos no eran necesarios para calificar la calidad de la escritura. Se reconoce

que, si se suprimiera el indicador 9, referido a la distinción entre el discurso propio y el ajeno, el alfa de Cronbach aumentaría a 0,843. Sin embargo, no es significativo. Si se suprimiera alguno de los otros indicadores la confiabilidad del instrumento disminuiría. Lo anterior permite concluir que todos los indicadores utilizados en la escala forman parte importante de la estructura global del instrumento y aunque podría considerarse el indicador 9 como posible distorsionador del valor de la confiabilidad interna su impacto es mínimo.

Tabla 3. Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. El título, las ideas y/o elementos gráficos visuales de apertura expresan la temática principal del texto	42,08	22,563	0,486	0,380	0,808
2. Existe unidad temática a lo largo del texto.	42,29	21,777	0,531	0,487	0,804
3. Se reconoce la superestructura del texto.	42,53	21,976	0,515	0,322	0,805
4. Las ideas principales de la temática están desarrolladas a lo largo del texto.	42,35	23,738	0,587	0,502	0,808
5. Los párrafos están escritos con claridad y coherencia a lo largo del texto.	42,50	21,085	0,579	0,590	0,799
6. El texto se cierra recordando los puntos centrales desarrollados.	42,55	22,713	0,428	0,297	0,813
7. Las oraciones, imágenes, enlaces, gráficos se conectan entre sí de manera lógica.	42,42	20,740	0,646	0,585	0,793
8. Diversidad y amplitud del léxico y/o recursos gráficos visuales utilizados en el desarrollo del texto respetando el discurso propio del área.	42,65	20,907	0,716	0,633	0,788

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9. Distinción entre el discurso propio y el ajeno.	43,41	24,738	0,095	0,391	0,843
10. El texto es comprensible para el lector.	42,39	20,950	0,620	0,631	0,795
11. Se evidencia un uso adecuado de los aspectos formales de la lengua (ortografía, puntuación, gramática).	42,89	23,173	0,560	0,487	0,806
12. El texto referencia las citas, los esquemas, las imágenes y los videos de otros autores.	43,94	23,996	0,189	0,331	0,835

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la prueba de T^2 de Hotelling muestran un nivel de significancia de 0,000, lo que evidencia que las producciones escritas de los casos 1 y 2 tienen características similares, por lo tanto, ninguno de ellos está teniendo una mayor influencia sobre los resultados (véase la tabla 4). Esto es importante identificarlo debido a las diferencias en las muestras: en el caso 1 se evaluaron 19 textos, y en el caso 2, 3 textos, situación resultante de las decisiones administrativas de cada una de las instituciones en cuanto al uso del CED.

Tabla 4. Prueba de T cuadrado de Hotelling

T cuadrado de Hotelling	F	gl1	gl2	Sig
274,817	21,140	11	55	0,000

Fuente: elaboración propia.

Se procedió con el análisis de contribución en la escala para identificar cuál de los niveles tuvo mayor incidencia en los resultados véase la tabla 5). Se evidencia que el nivel que obtuvo mayores calificaciones por parte de los expertos fue Alto, con un número de masa de 0,444. Por otra parte, el menor, que poco se consideró, fue Muy bajo, con un número de masa de 0,014. Esto concuerda con el número de indicadores que se ubicaron en nivel Alto. En síntesis, ninguno de los niveles tuvo mayor incidencia frente a los otros.

Tabla 5. Puntos de fila generales a

Escala	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		Del punto en la inercia de dimensión		De la dimensión en la inercia del punto		
					1	2	1	2	Total
Muy bajo	0,014	3,600	-1,646	0,153	0,296	0,125	0,718	0,074	0,792
Bajo	0,043	1,185	0,102	0,078	0,099	0,001	0,469	0,002	0,471
Básico	0,246	0,921	0,137	0,137	0,343	0,015	0,928	0,010	0,938
Alto	0,444	-0,401	0,438	0,077	0,117	0,282	0,565	0,334	0,899
Superior	0,253	-0,591	-0,831	0,108	0,145	0,577	0,499	0,488	0,986
Total activo	1,000			0,553	1,000	1,000			

a. Normalización simétrica

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los indicadores de calidad se identificó que todos tuvieron igual número de masa (0,083), es decir que los tres expertos los evaluaron todos (véase la tabla 6). Sin embargo, se identifica que el indicador I12, “El texto referencia las citas, los esquemas, las imágenes y los videos de otros autores” fue el que mayor incidió en el promedio de

la calidad de evaluación de la escritura académica. Es un aspecto necesario al momento de acompañar los procesos de producción de textos académicos en los estudiantes, desde el CED, debido a que el no cumplir con él incide en la calidad final del texto.

Tabla 6. Puntos de columna generales a

Item	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		Del punto en la inercia de dimensión		De la dimensión en la inercia del punto		
					1	2	1	2	Total
I1	0,083	-0,663	-0,982	0,047	0,060	0,266	0,476	0,518	0,994
I2	0,083	-0,482	-0,472	0,018	0,032	0,061	0,661	0,314	0,974
I3	0,083	-0,157	-0,031	0,005	0,003	0,000	0,231	0,005	0,235
I4	0,083	-0,720	0,622	0,050	0,071	0,107	0,523	0,193	0,716
I5	0,083	-0,190	-0,211	0,004	0,005	0,012	0,463	0,281	0,744
I6	0,083	-0,289	0,295	0,007	0,011	0,024	0,601	0,311	0,912

Item	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		Del punto en la inercia de dimensión		De la dimensión en la inercia del punto		
					1	2	1	2	Total
I7	0,083	-0,353	-0,201	0,008	0,017	0,011	0,752	0,120	0,873
I8	0,083	-0,034	0,241	0,007	0,000	0,016	0,008	0,205	0,214
I9	0,083	0,960	0,461	0,100	0,126	0,059	0,470	0,054	0,524
I10	0,083	-0,336	-0,341	0,009	0,015	0,032	0,642	0,327	0,969
I11	0,083	0,072	1,115	0,035	0,001	0,343	0,007	0,902	0,910
I12	0,083	2,193	-0,497	0,263	0,658	0,068	0,928	0,024	0,952
Total activo	1,000			0,553	1,000	1,000			
a. Normalización simétrica									

Fuente: elaboración propia.

Cuando se agrupan los datos de contribución y los niveles de calidad, se identifica que los indicadores asociados a la apertura del texto, unidad temática, construcción de oraciones y párrafos, superestructura y comprensión para el lector, tienden a desempeño Superior. Los indicadores sobre ideas principales, el cierre del texto, léxico y recursos gráficos, se encuentran cercanos al desempeño Alto. Lo anterior se podría explicar por su énfasis en las prácticas de enseñanza en la educación básica y media en las diferentes asignaturas del currículo escolar. Además, durante los procesos de tutoría académica en el Centro de Escritura, inicialmente se utilizan estrategias orientadas a la consolidación global del texto, es decir, que los estudiantes logren escribir lo que están pensando, como parte inicial del proceso de producción.

Por otra parte, los indicadores asociados a la distinción entre el discurso propio y ajeno, y el uso de los aspectos formales de la lengua, se encuentran en los niveles de desempeño Básico y Bajo. Y la aplicación de normas de citación se inclina a desempeño Muy bajo. Durante los procesos de tutoría académica se evidenció que, en ambas instituciones, se siguen desarrollando clases de los aspectos formales de la lengua desde las normas y ejemplos de

listados del buen uso (enfoque gramatical/estructuralista), así que se requieren estrategias que aporten a la comprensión de los aspectos formales de la lengua desde situaciones comunicativas auténticas (enfoque semántico/comunicativo/discursivo). Durante las tutorías, esta diferenciación fue un aspecto relevante, superando el lugar de corrección hacia la autorrevisión, es el estudiante quien toma las decisiones finales sobre la mejora de su texto.

Respecto a las normas de citación, en ambas instituciones los estudiantes llegaban a los servicios con textos sin ninguna referencia bibliográfica, pero, a través del diálogo, se descubría que el texto había sido copiado en parte o en su totalidad de otro que se encontraba en la web. Por esta razón fue preciso comenzar a fortalecer los momentos de planeación y textualización correspondiente a los indicadores que se ubicaron en los desempeños Superior y Alto. Además, se concebía que era importante generar en el estudiante acciones que lo acercaran a los textos académicos, por ello este aspecto era uno de los que se abordaba en los últimos momentos del servicio. Al final, algunos de los textos solamente incluían la dirección web del sitio donde se tomó la información, y otros el nombre del autor, el título y la dirección web.

Finalmente, se aplicaron estadísticos de prueba para determinar si existía acuerdo entre los evaluadores (véase la tabla 7). En el indicador I6 “El texto se cierra recordando los puntos centrales desarrollados”, el chi-cuadrado arrojó un nivel de significancia 0,035, lo que muestra que uno de los expertos mantuvo un leve desacuerdo en las calificaciones con respecto a los otros dos. Pero, la mayor diferencia se encontró en los indicadores I9

“Distinción entre el discurso propio y el ajeno”, con una significancia 0,000; I10 “El texto es comprensible para el lector”, con una significancia de 0,013, donde un evaluador se distanció de los otros dos. Sin embargo, en general se puede afirmar que sí existió acuerdo entre los evaluadores; esto reafirma que el instrumento cuenta con las condiciones para evaluar la calidad de la escritura académica en la educación media.

Tabla 7. Estadísticos de prueba

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
Mediana	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00
Chi-cuadrado		3,102	,148	,766	2,182	6,729	2,536	,181	24,981	8,628		6,286
gl		2	2	2	2	2	2	2	2	2		2
Sig. asintótica		0,212	0,929	0,682	0,336	0,035	0,281	0,913	0,000	0,013		0,043

Fuente: elaboración propia

Resultados de la calidad de los textos académicos producidos por estudiantes de educación media en un Centro de Escritura Digital

En cuanto los aspectos de calidad de los textos académicos se determinaron los promedios por indicador de los tres evaluadores, por institución y total (ver tabla 8), estos permiten identificar los indicadores de mayor desarrollo escritural y aquellos que requieren acciones de acompañamiento desde los servicios de tutoría. El concepto de escritura académica ha sido asociado a la educación superior, sin embargo, autores como Bazerman *et al.* (2016)

proponen que es posible hablar de escritura académica en la educación básica y media, pero ello implica que los niveles de desarrollo y orientación son menores a la educación superior, y su función está en la proyección social y ser punto inicial para el acceso a los saberes de las disciplinas.

Tabla 8. Indicadores y promedio por caso

	Total	Caso 1: I. E. Pública	Caso 2: I.E. Privada
1. El título, ideas y/o elementos gráficos visuales de apertura expresa la temática principal del texto	4,5	4,5	4,2

	Total	Caso 1: I. E. Pública	Caso 2: I.E. Privada
2. Existe unidad temática a lo largo del texto	4,3	4,3	3,8
3. Se reconoce la superestructura del texto.	4,0	4,1	3,7
4. Las ideas principales de la temática están desarrolladas a lo largo del texto.	4,2	4,2	4,0
5. Los párrafos están escritos con claridad y coherencia a lo largo del texto.	4,0	4,1	3,7
6. El texto es cerrado recordando los puntos centrales desarrollados.	4,0	4,1	3,7
7. Las oraciones, imágenes, enlaces, gráficos se conectan entre sí de manera lógica.	4,1	4,1	4,1
8. Diversidad y amplitud del léxico y/o recursos gráficos visuales utilizados en el desarrollo del texto respetando el discurso propio del área.	3,9	3,8	4,2
9. Distinción entre el discurso propio y el ajeno.	3,1	3,1	3,1
10. El texto es comprensible para el lector.	4,2	4,2	4,1
11. Se evidencia un uso adecuado de los aspectos formales de la lengua (ortografía, puntuación, gramática).	3,7	3,6	3,7
12. El texto referencia las citas, los esquemas, las imágenes y los videos de otros autores.	2,6	2,6	2,9

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 8 se identifican las estrategias de apertura del texto obtuvieron los promedios más altos. El promedio de calidad más alta estuvo en el caso 1 con un 4,5; sin embargo, no se encuentra muy distante del caso 2, donde se obtuvo un 4,2. Lo que demuestra que durante el proceso de orientación de la producción los estudiantes comprendieron la importancia que tienen el título y la apertura del texto para captar y orientar al lector. Entre las estrategias que utilizaron los estudiantes para la apertura de los textos se encontró el uso de preguntas, relaciones entre la imagen y la temática a desarrollar, figuras retóricas y juegos de palabras. En el ensayo, el resumen y la reseña crítica los estudiantes optaron por títulos que reflejaran desde el comienzo su postura o que el lector se hiciera una primera imagen de la temática por desarrollar. En las presentaciones se destacaba el uso de diferentes tipos de letras e imágenes para que generara motivación durante la proyección. Desde el CED se hacía énfasis a los estudiantes sobre cómo la apertura de los textos es clave para cautivar a los lectores.

Con respecto a la unidad temática se identifica que en el caso 1 el indicador obtuvo un promedio de 4,3, y en el caso 2, de 3,8. Lo anterior se explica porque los textos de la I. E. privada presentaron dificultades en las transiciones entre los párrafos de las presentaciones enviadas, donde los estudiantes cambiaban de tópicos sin terminar su desarrollo. Para lograr unidad temática a lo largo del texto durante los procesos de acompañamiento desarrollados en el CED, se solicitaba a los estudiantes que reconocieran la idea principal del texto e identificaran si se desarrollaba a lo largo del mismo. Además, que contrastaran la apertura y el cierre del escrito. En el proceso se observó que las mayores dificultades se encontraron en las transiciones entre los párrafos en la producción del ensayo y las transiciones entre recursos multimodales en la escritura de presentaciones. Los centros de escritura deben abrir oportunidades para la orientación de producciones multimodales (Kirchhoff, 2013).

Durante la evaluación se buscó reconocer que las ideas principales abordaran algún aspecto del tema central y que estas fueran ampliadas o consolidadas,

manteniendo coherencia con la apertura y el tipo de texto. En ambos casos, y en todos los tipos de textos, el promedio en este aspecto estuvo entre 4,0 y 4,7. No es posible señalar que exista una única forma de desarrollar las tutorías, es una situación que hace parte de la reflexión permanente de los tutores (Chois Lenis y Guerrero, 2015). Con el propósito de fortalecer los procesos de construcción y desarrollo de las ideas principales a lo largo del texto, desde el CED, durante los procesos de acompañamiento, se solicitaba al estudiante que, a partir de la idea global, relacionara las ideas principales y secundarias. Igualmente, que en el texto identificara las ideas principales y evaluara su aporte a la estructura global del escrito. Además, se orientaba al estudiante para que evaluara las relaciones lógicas entre las ideas principales y secundarias. Finalmente, se pedía que suprimiera las ideas centrales y reconociera si su ausencia afectaba la comprensión global del texto.

A nivel de la lógica oracional, para ambos casos, los niveles de desempeño obtuvieron un promedio de 4,1. En el caso 1, el uso de los recursos multimodales es un asunto que se viene trabajando en las áreas del currículo escolar, con énfasis en Lengua Castellana, Inglés y Tecnología e Informática. En el caso 2, los textos evaluados fueron el resumen y la reseña. Se identificaron aciertos en la estructura sintáctica de las oraciones simples y las compuestas coordinadas copulativas, pero faltó mayor nivel de apropiación de las compuestas subordinadas. Además, se buscaba identificar que los componentes gráficos, visuales y auditivos que los estudiantes utilizaran en sus producciones aportaran a la construcción de significado en el texto y no fueran solo estéticos. En el caso 1, la escritura de presentaciones obtuvo un promedio de 3,7, lo que indica que algunos estudiantes no comprenden los límites entre producir y decorar un texto visual.

Para Area Moreira (2010), la alfabetización de los estudiantes ante los códigos textuales, icónicos, multimediales e hipertextuales debe ser una meta del sistema educativo desde la educación infantil hasta la superior. Desde el CED se promovió tanto la escritura analógica como la digital; no eran excluyentes, por el contrario, se consideraba que era una responsabilidad en su acompañamiento y

fortalecimiento. Cuando un estudiante llegaba con un texto multimodal o con intenciones de incorporar recursos multimodales a sus producciones, los tutores lo orientaban para que superara la posición decorativa o novedosa del uso de los recursos digitales para la escritura. Se acompañaba para que seleccionara imágenes, audios o gráficos que aportaran a la construcción de significado y comprensión global del texto. Para Kirchoff (2013), los centros de escritura deberían ayudar a los estudiantes con sus preocupaciones de alfabetización digital.

Durante los procesos de tutoría brindados, se promovía la adquisición de nuevo vocabulario que le aportara la comprensión de los discursos que circulan dentro de las áreas. Para ello, se orientaba a los estudiantes a que hicieran uso de diccionarios de la lengua y especializados, realizaran lecturas de los textos asignados por los profesores, y consultaran ejemplos de los textos que les asignaban. Los estudiantes que accedían a la biblioteca de recursos del CED encontraban diccionarios y páginas con juegos para aumentar el vocabulario.

En el dominio de la superestructura del texto se identificó que en el caso 1, el promedio del indicador fue de 4,1, y en el 2, de 3,7. En este indicador ninguno de los evaluadores calificó los textos en los niveles de Muy bajo y Bajo. Existe una tendencia a los desempeños Alto y Superior; sin embargo, todavía hay una oportunidad de mejora por parte de los estudiantes para que conozcan y apliquen la superestructura en sus producciones, lo que se identifica en ambos casos en los promedios obtenidos en el resumen (Caso 1: 3,5; Caso 2: 3,7). Calapsú y Rincones Marchena (2010) plantean que en el acompañamiento del tutor en un centro de escritura es importante identificar las fortalezas y falencias del escrito, para entender los elementos de una tipología específica. Para lograr unidad temática que respondiera a la superestructura en cada uno de los textos que se acompañaban en el CED, los tutores proponían a los estudiantes que construyeran un esquema que sirviera de guía en la textualización. Además, se les orientaba para que durante el proceso de revisión identificaran si el tema planteado se había desarrollado a lo largo del contenido, respetando la superestructura del tipo de

texto y logrando conexión entre las ideas principales y las secundarias, y que en los últimos párrafos se mantuviera la coherencia inicial.

En la construcción de los párrafos se evidenció que hay diferentes niveles de apropiación según el tipo de texto. A los estudiantes se les dificultó la redacción según los requerimientos globales. Aunque conocían lo que es un párrafo y su importancia en la unidad temática de los textos, durante las tutorías los estudiantes evidenciaban dificultades en la estructura lógica y secuencial entre las oraciones que constituyen el párrafo. En el caso 1, la construcción de párrafos en la escritura de presentaciones obtuvo un promedio de 3,0, reflejado en la integración de recursos multimodales y en el desarrollo de párrafos sintéticos que en pocas líneas brindará información global al auditorio. Además, en el caso 1, los estudiantes presentaban errores de coherencia en la construcción de párrafos en el resumen, como se reflejaba en la desconexión de este con el discurso que se venía desarrollando o dejando una idea desarrollada parcialmente. El caso 2 obtuvo un promedio de 3,8 en la reseña crítica, y las dificultades se presentaron en la escritura de párrafos argumentativos; además, en los párrafos de cierre, las dificultades se presentaron debido a que los estudiantes solo relacionaban parte de las ideas desarrolladas o dejaban el texto con un cierre parcial.

En la biblioteca de recursos del CED, los estudiantes contaban con guías de escritura sobre diferentes tipos de párrafos y tutoriales sobre cómo escribir un párrafo. Se promovió la importancia de los párrafos como una unidad organizativa y lógica en la estructura del texto. Durante las tutorías se orientaba al estudiante para que escribiera los párrafos alrededor de un eje temático, y se lo animaba para que contara con las ideas suficientes para lograr una estructura comprensible, buscando brevedad, claridad, precisión y eficacia de las ideas. Durante los procesos de acompañamiento de la escritura académica en el CED, se orientaba a los estudiantes a que hicieran un buen cierre del texto, que respondiera a los propósitos iniciales. Dependiendo del tipo de texto se indicaba a los estudiantes cómo retomar la idea central, resumir brevemente los puntos claves, afirmar o refutar una idea lógica, reafirmar la tesis y plasmar una postura crítica.

Desde los primeros servicios y tutorías ofrecidas en los CED, se identificó que a los estudiantes se les dificultaba referenciar y asumían el copiar y pegar información como acciones válidas. Para superar esta postura por parte de los estudiantes, en la biblioteca de recursos de los CED los estudiantes encontraban unos enlaces que los dirigían a guías de aplicación de normas de citación. Además, durante los talleres y tutorías se reforzaba la importancia de respetar los derechos de autor y se les recordaba cómo hacer uso de las normas de citación. Sin embargo, se les motivaba a que leyeran diferentes textos, para identificar las fortalezas en otros discursos y tomaran decisiones para formar un propio estilo de escritura.

Para fortalecer los procesos de escritura académica comprendiendo que se escribía para otros, desde el CED se implementaban estrategias como la revisión por pares y las publicaciones de textos en foros de discusión para que fueran comentados por los compañeros de los talleres. Además, durante la tutoría académica se implementaban estrategias como preguntas sobre el texto, lectura en voz alta por el autor, autoevaluación del ejercicio de escritura. Se orientaba a los estudiantes para que pensaran quiénes serían su audiencia, cómo son, qué tipo de lenguaje usan y dónde leerían el texto.

Carlino (2003) asevera que escribir no es un proceso que incida automáticamente en el aprendizaje, para lograrlo, es necesario que el sujeto/escritor parta del contexto, las nociones previas y las exigencias retóricas que ello implica. Desde los CED se consideraba que los aspectos formales de la lengua se fortalecían después de lograr que el estudiante plasmara su pensamiento en palabras, es decir, luego de tener un primer borrador. Estos aspectos se van aprendiendo con la práctica, la revisión es una oportunidad para reconocer los aciertos y errores de los aspectos formales de la lengua en las producciones propias. Como estrategias para mejorar este aspecto en las producciones, los estudiantes podían ingresar a la biblioteca de recursos del CED y encontraban enlaces que los llevaban a juegos de ortografía o ejemplos de uso de los aspectos formales, en eventos comunicativos auténticos. Además, durante las tuto-

rías, el tutor leía en voz alta el texto del estudiante respetando la puntuación y ortografía, para que el estudiante identificara sus errores.

En el decimosegundo indicador “el texto referencia las citas, los esquemas, las imágenes y los videos de otros autores” tenía un propósito técnico, es decir, se buscaba reconocer si en los textos se hacía uso de las referencias de citación y bibliográficas. En ambos casos, se obtuvo un desempeño bajo (caso 1: 2,6; caso 2: 2,9); a pesar de que en los planes de áreas del grado décimo de ambas instituciones educativas aparece como núcleo temático las normas de citación y bibliográficas, los estudiantes solo las usan parcialmente. En investigaciones previas esta situación ya se había evidenciado, por ejemplo Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) concluyen que en los textos evaluados que integraron la muestra se evidencia el uso de fragmentos de otros autores para crear textos autónomos sin las correspondientes referencias bibliográficas.

Marín (2006) propone que para que los estudiantes de básica y media desarrollen procesos de lectura crítica y escritura disciplinar es necesario que la escuela comience a temprana edad los procesos de alfabetización académica. Desde el CED se promovía el uso de normas de citación, además, se formaba en valores como la legalidad y se les explicaba a los estudiantes la importancia de respetar los derechos de autor. Los estudiantes encontraban recursos virtuales en el CED para aprender a citar; además, durante la tutoría se les acompañaba en la construcción de citas y bibliografía.

Conclusiones

Los tipos de texto seleccionados para la muestra son utilizados en diferentes áreas, por ejemplo, las reseñas críticas evaluadas formaban parte de compromisos académicos en las áreas de Filosofía y Ciencias Económicas; las presentaciones eran tareas escolares para las áreas de Tecnología e Informática, Ciencias Naturales y Lengua Castellana. Como se corroboró, los cuatro textos evaluados: las presentaciones, el resumen, el ensayo y la reseña crítica, son producciones académicas que circulan en la educación

media, por lo tanto, requieren el acompañamiento y fortalecimiento por parte de los profesores de las diferentes áreas; esto concuerda con las afirmaciones de Toloza, Barletta y Moreno (2013) sobre la importancia del acompañamiento de la escritura por parte de los profesores en sus prácticas de aula.

Incluir la escritura en las áreas y asignaturas del currículo escolar requiere de instrumentos que permitan el diagnóstico, seguimiento y realimentación a los estudiantes de sus producciones textuales; esto concuerda con los postulados de Muñoz y Valenzuela (2015). La escala de evaluación de la escritura académica sirve de insumo para que los profesores de la educación media la apliquen en los procesos de evaluación de las actividades de escritura, ya sea diagnóstica, formativa, sumativa o autoevaluativa. La aplicación del instrumento le permitirá tomar decisiones frente a los indicadores que requieren mayor atención en la cualificación de la escritura académica dentro de su área. Lo anterior complementa la postura de González y Vega (2013) sobre la importancia de pensar y diseñar estrategias para el fortalecimiento de la lectura y la escritura que corresponda a las disciplinas.

Roldán Morales y Arenas Morales (2016) sostienen que es importante que los Centros de Escritura generen diálogos entre tutores sobre las estrategias que aplican y los resultados que obtienen. Utilizar una escala para evaluar la escritura académica apoyada por los CED fue un recurso valioso para lograr relaciones entre las estrategias desarrolladas por los tutores de los centros y su influencia en la calidad de las producciones de los estudiantes. Los resultados permiten tomar decisiones frente a cómo mejorar los procesos de tutoría académica considerando los tipos de textos y los indicadores de calidad de la escritura. Además, el instrumento se convierte en un insumo para los CED de manera que los tutores hagan seguimiento y evaluación de las producciones escriturales que se acompañan desde el CED.

El indicador “el texto referencia las citas, los esquemas, las imágenes y los videos de otros autores” fue el que más se alejó del nivel de calidad

aceptable para la educación media. Los estudiantes de Educación Básica y Media han naturalizado acciones como el copiar información de otros textos para incorporar los en los propios; por ejemplo, cuando se asignan consultas es suficiente el hecho de llevar la información transcrita, aunque se omita la referencia. Además, en los criterios de evaluación de las tareas de escritura pocos profesores exigen las fuentes de consulta. Lo anterior concuerda con investigaciones previas, como la de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), quienes concluyen que los estudiantes tienen dificultades de sistematización de la información e integración de fuentes. Este es un aspecto en el cual los CED tienen una responsabilidad en las instituciones educativas: promover el uso responsable y legal de la información.

Los cuatro textos evaluados mantuvieron promedios similares de calidad escritural. Esto concuerda con las conclusiones de la investigación de Molina Natera (2015), donde se argumenta que los textos orientados por el Centro de Escritura presentan una mejoría en el producto final. Sin embargo, el resumen obtuvo un promedio mayor frente a los otros, donde los mejores aspectos fueron la apertura del texto y la unidad temática. El resumen es un tipo de texto que se aborda desde la básica primaria, los estudiantes se encuentran familiarizados con él, pero en la calidad escritural se debe continuar en la mejora de la distinción entre el discurso propio y ajeno, el uso de los recursos formales de la lengua y las referencias bibliográficas.

Kellner (2004) afirma que, en la sociedad del conocimiento, la información no solo se presenta en forma de palabras impresas, también de imágenes, sonidos, videos y documentos multimediales. Es una fortaleza la manera como los estudiantes vienen incorporando recursos multimodales en sus producciones académicas. En los textos evaluados se encontraron uso de imágenes, audios, videos y enlaces, que aportaban a la construcción de significados en los textos. Se reafirma que en las presentaciones fueron donde más se usaron los recursos gráfico-visuales; sin embargo, en los resúmenes estos aportaron a crear enlaces de significación entre el

texto nuevo y el original. Un CED debe responder no solo al acompañamiento de la escritura analógica, para incorporar también estrategias de orientación en el uso de los recursos multimodales en las producciones de los estudiantes hasta la orientación de la escritura digital.

Referencias

- Alonso-Cortés Fradejas, M. D., Llamazares Prieto, M. T. y Alonso Sánchez, G. (2017). La evaluación entre iguales como una oportunidad de autorregulación del aprendizaje de la escritura en Educación Secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 459-765. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.815>.
- Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 2-5. https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Area/publication/45394461_Why_Offer_Information_and_Digital_Compency_Training_in_Higher_Education/links/56d4367d08ae1f46f7caccf4.pdf.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20_2016_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y.
- Bazerman, C., Simon, K. y Pieng, P. (2014). Writing about reading to advance thinking: A study in situated cognitive development. En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick y C. Gelati (eds.), *Writing as a learning activity* (pp. 249-276). Leiden/Boston: Brill.
- Calapsú, S. y Rincones Marchena, M. (2010). *Centro de Escritura Uniminuto. Una alternativa para mejorar las competencias de lectura y escritura del estudiante más allá de las aulas* (monografía). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá. http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/1153/TC_CalupsoCanoShionek_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(20), 409-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>.

- Castagno, F., Matarozzo, O., Piretro, A. P. y Del Valle Rodríguez, C. M. (2016). Escritura académica en instancias de evaluación/acreditación: producciones y procesos de estudio mediados por TIC en la formación inicial de comunicadores sociales. *Actas de Periodismo y Comunicación* 2(1), 1-13. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60770/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1.
- Chois Lenis, P. M. y Guerrero, H. I. (2015). Los aportes de un tutor par de escritura académica. En Molina Natera, V. (editora). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 153-163). Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216.pdf>.
- Figuroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ Step by step. A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- González, B. y Vega, V. (2013). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116. <http://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/viewFile/11/10>.
- Kellner, D. M. (2004) Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En I. Snyder (comp.) *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Granada, España: Consorcio para la Enseñanza Abierta y a Distancia de Andalucía.
- Kirchhoff, J. (2013). *Writing Centers as Literacy Sponsors in the 21st Century: Investigating Multiliteracy Center Theory and Practice* (tesis de doctorado). <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 27(4), 30-39. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-ssjkg-articulo.pdf>.
- Mendoza Moreira, F. S. y Villegas Barreiro, J. A. (2017). La evaluación de competencias de escritura a través de portafolios en el nivel Bachillerato. *Álabe*, 15, 1-15. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.9>.
- Messina, V., Cittadini, G., y Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica). *Perspectivas Metodológicas*, 19(2). <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/download/1445/1168>.
- Molina Natera, V. (2015). Estudio de caso: Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali. En: V. Molina Natera (ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 276-311). Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Morales Ardaya, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero, ¿qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-49. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17141>.
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8(6), 75-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600010>.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N. y Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Revista Meta: Avaliação*, 11(31), 1-35. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2018). The BAWE corpus and genre families classification of assessed student writing. *Assessing Writing*, 38, 51-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2018.06.005>.
- Perelman, L. (2018). *Towards a new NAPLAN: Testing to the teaching*. Surry Hills: NSW Teachers Federation. https://www.nswtf.org.au/files/18116_towards_a_new_digital.pdf.
- Pérez Rincón, M. y Rincón Bonilla, G. (coords.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, E., Muñoz, J. y Ángel, D. M. Á. (2015). Desarrollo producción textual en estudiantes educación media técnica. Propuesta: taller de escritores. *Amazonia Investiga*, 4(6), 6-17. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/viewFile/356/pdf>.

- Roldán Morales, C. A. y Arenas Hernández, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Grafía*, 13(1), 100-114. <https://doi.org/10.26564/16926250.658>.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>.
- Toloz, H., Barletta, N. y Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona Próxima*, 19, 39-55. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n19/n19a04.pdf>.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica

A Lesson Plan
Proposal to Foster
Critical Reading

Uma Proposta de
plano de classe para
dinamizar a leitura
crítica

Gloria Smith Avendaño de Barón* <https://orcid.org/0000-0003-4969-8393>
Olga Lucía González González** <https://orcid.org/0000-0002-7893-6517>



Para citar este artículo

Avendaño de Barón, G.S., González-González, O.L. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-10002>

* Doctora en Filología Española, Magíster en Lingüística Hispánica, Especialista en Literatura y Semiótica. Docente de la Escuela de Idiomas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Grupo de investigación Giescah.

Correo electrónico: gloria.avendano@uptc.edu.co.

** Magíster en Lingüística y docente del Liceo la Presentación en Sogamoso, Colombia.
Correo electrónico: olgalu8521@yahoo.es.

Artículo recibido
28 • 05 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

Este artículo muestra resultados de una investigación aplicada, de corte educativo, cuyo objetivo fue identificar cómo leen críticamente los estudiantes de décimo grado de una institución educativa colombiana y cómo abordan sus maestros este proceso en el aula. La población se conformó con 90 estudiantes de ese grado y 4 docentes del área de Lengua española. La información se recolectó con una prueba diagnóstica de lectura crítica mediante un cuestionario de 22 preguntas, 3 de selección múltiple y 19 abiertas, para detectar el nivel de desempeño de los estudiantes en cada una de las tres dimensiones de lectura crítica (reconocimiento de la información explícita, desentrañamiento de la información implícita, reflexión y evaluación), y una encuesta docente con 4 preguntas abiertas para conocer su concepción de lectura crítica, estrategias didácticas y textos preferidos para trabajarla. Los resultados mostraron deficiencias de los estudiantes en interpretación, reflexión y evaluación, y dificultades de tipo teórico y pedagógico de los profesores; por ello, como apoyo a los docentes, se diseñó un plan de clase soportado en una pedagogía dialógica crítica en el que se articula el contenido temático del área a la lectura crítica y a la producción textual.

Palabras clave

lectura crítica; plan de clase; pedagogía dialógica crítica; lengua española

Abstract

This article shows the results of an educational applied research. The purpose of study was to identify critical reading skills on tenth-grade students from a Colombian educational institution, and how teachers approach critical reading in the classroom. The sample was made up of 90 students, and 4 Spanish language teachers. The researchers collected information through a diagnostic test consisting of 3 multiple-choice, and 19 open-ended questions, designed to identify the students' level of performance in each of the three critical reading dimensions (identification of explicit information, unraveling of implicit information, reflection and evaluation). The researchers also applied a teaching survey with 4 open-ended questions to know the teachers' conception of critical reading, didactic strategies, and the texts they prefer to use to develop it. The results showed students' difficulties in interpretation, reflection, and evaluation; and teachers' theoretical and pedagogical difficulties. To support teachers, the researchers designed a lesson plan based on critical, dialogical pedagogy, in which the thematic content of the area is articulated to critical reading and text production.

Keywords

critical reading; lesson plan; critical dialogic pedagogy; Spanish

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada, de caráter educativo, cujo objetivo foi identificar a leitura crítica de alunos da 10ª série de uma instituição de ensino colombiana e como seus professores abordam esse processo na aula. A população foi composta por 90 alunos desse grupo e 4 professores da área de língua espanhola. As informações foram coletadas com um teste diagnóstico de leitura crítica por meio de um instrumento de 22 questões, 3 de múltipla seleção e 19 com resposta livre, para detectar o nível de desempenho dos alunos em cada uma das três dimensões críticas de leitura (identificação explícita de informações, desvendar informações implícitas, reflexão e avaliação), também um questionário para professores com 4 questões abertas para conhecer sua concepção de leitura crítica, estratégias didáticas e textos preferidos para trabalhar. Os resultados mostraram deficiências dos alunos em interpretação, reflexão e avaliação, além de dificuldades teórico-pedagógicas dos professores; por isso, como suporte aos professores, desenhou-se um plano de aula baseado em uma pedagogia dialógica crítica na qual o conteúdo temático da área é articulado à leitura crítica e à produção textual.

Palavras-chave

dimensões críticas de leitura; plano de aula; pedagogia dialógica crítica; área de língua espanhola

El estudiante actual vive en un contexto informativo robusto, diverso y polémico que le exige habilidades lectoras permeadas por capacidades de discernimiento y de orden interpretativo, reflexivo, argumentativo, crítico y propositivo; así que urge brindar al docente herramientas didácticas y metodológicas pertinentes, que le ayuden a orientar procesos de lectura crítica de textos verbales impresos y textos verbales multimodales digitales, para formar seres humanos capaces de sintetizar, inferir, analizar, valorar y crear nuevo conocimiento. Por tanto, esta investigación se enfocó en los estudiantes del décimo grado de una institución educativa colombiana (LPS10)¹ y a través de una prueba diagnóstica para detectar su desempeño en las tres dimensiones de lectura crítica: *reconocimiento de información explícita, desentrañamiento de información implícita, reflexión y evaluación*.² Se halló que la mayoría muestra dificultades en las dos últimas; es decir, en descubrir información oculta; pensar sobre lo leído, emitir juicios de valor y asumir posturas sustentadas a partir de los entornos sociales y culturales que atañen a la tríada autor-texto-lector.

Si bien la tarea de dinamizar la lectura crítica debe ser asumida por los docentes de todas las áreas del pènsun académico, son los de Lengua española los llamados a liderarla. Por ello, se aplicó a los profesores de esta institución una encuesta para identificar la concepción de lectura que manejan y el modo como la abordan en el aula. Los resultados revelaron que un número significativo de ellos la entiende como una práctica desarticulada de los ejes temáticos propuestos para cada clase, y como un proceso lingüístico que abandona las dimensiones psicolingüística y sociocultural. Además, mostraron limitaciones de tipo didáctico y metodológico. Este diagnóstico coincide parcialmente con lo concluido por Vargas (2015), quien analizó las preguntas que según el Ministerio de Educación Nacional constituyen el componente Lectura crítica de las Pruebas

1 Se omitió el nombre real de la institución y en adelante se referirá con este código.

2 Que corresponden, en su orden, a *leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas*, y a las dimensiones de lectura lingüística, psicolingüística y sociocultural explicadas por Cassany (2013).

Saber y señaló que la dimensión sociocultural-crítica en la educación colombiana es incipiente.

Conocida la problemática, se diseñó un derrotero didáctico, o plan de clase, que vincula la lectura crítica de textos verbales impresos y verbales multimodales digitales al tema de la clase, a la producción textual diversa, a la oralidad y a la escucha, pues la perspectiva pedagógica que subyace en dicho proceso es dialógica crítica. Cabe aclarar que en esta investigación no se desarrolló este modelo de plan, solo se les ofreció a los profesores de Lengua Española de la institución LPS10, o de otra, para que lo adopten tal cual o lo enriquezcan y lo implementen en sus aulas, detecten fortalezas y deficiencias, y determinen si contribuye en alguna medida a la activación y mejora de la lectura crítica.³

Marco teórico

La investigación se fundamentó teóricamente en estos referentes: pensamiento crítico y lectura crítica, dimensiones de lectura crítica: lingüística, psicolingüística y sociocultural, y perspectiva pedagógica dialógica crítica.

Pensamiento crítico y lectura crítica

Campos (2007) entiende el pensamiento crítico como el juicio deliberado y autorregulado resultante de la inferencia, el análisis, la síntesis, la evaluación y la explicación de consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales, de criterios y de evidencias sobre los que se fundamenta el juicio esgrimido; es un proceso indispensable en la práctica investigativa; es una fuerza liberadora en educación y un recurso fundamental y valioso en la vida personal, ciudadana y profesional del ser humano. El pensador crítico es claro en los temas objeto de discusión, presto a aceptar las críticas, a reconsiderar y replantear una postura con madurez emocional, y dispuesto ética, cognoscitiva y emocionalmente a asumir cambios actitudinales. En el decir de Girón

3 Los maestros podrán seguir el plan propuesto, modificarlo, o adaptarlo a otros grados, según los contextos socioculturales de los estudiantes y de las comunidades educativas donde ejerzan su labor pedagógica.

et al. (2017), “la criticidad es una actitud, está al alcance de todas las personas como un desafío al cambio para ser más y mejores seres humanos” (p. 10); por tanto, aquí consideramos necesario que esa actitud crítica vaya acompañada siempre de la argumentación y de la capacidad propositiva creativa.

Sin duda, la lectura crítica activada permanentemente en las aulas se convertirá en una estrategia relevante para la estimulación del pensamiento crítico de los estudiantes. Girón et al. (2007) señalan que la lectura crítica supone que el lector alcance una comprensión rigurosa y agregue sentido a partir de sus propios saberes. Este proceso le exige estar en constante movimiento, incursionando en acciones de tipo literal, inferencial y crítico, que no se dan de modo aislado. No son momentos ni niveles, son aspectos de la lectura que concurren en ella, y a nuestro juicio concuerdan, en su orden, con las dimensiones lingüística, psicolingüística y sociocultural que explicaremos a continuación.

Dimensiones de la lectura crítica

Lingüística

Fue concebida por Cassany (2013) como una operación gramatical y léxica, en la que se apoya el proceso denominado *leer las líneas*, que aquí entendemos como el *reconocimiento de información explícita*, obtenida en el primer encuentro con el texto, gracias al dominio fonológico, morfológico, sintáctico y semántico del lector. Para entender, interpretar y asumir posturas frente a un texto es indispensable que el lector cuente con conocimientos lingüísticos que le permitan descubrir cómo funcionan en cada discurso los diversos elementos de una lengua.

En el aula de clase se explora esta dimensión con varias estrategias, tanto para el caso de textos verbales impresos como para el de los verbales multimodales digitales; por ejemplo: identificar el significado del vocabulario, pero en el ámbito del texto; parafrasear —enunciar con palabras propias, y en forma resumida, el contenido explícito—; diseñar un mapa conceptual —representación de la información neurálgica en un esquema, que se

elabora a partir de conceptos clave engarzados a través de conectores—; construir un diagrama —organización de la información relevante en una gráfica de cualquier forma geométrica— y producir un ideario —elaboración de un listado de ideas medulares, expresadas con enunciados breves y siguiendo la ilación semántica, o conexión de las ideas y partes que conforman el texto— (Avenidaño, 2016). Es preciso aclarar que para la lectura de textos que incluyen imagen, audio, o los dos, se agregará la observación y el reconocimiento de elementos tales como líneas, colores, luz, sombras, trazos, tamaño de las figuras, sonidos, banda sonora, expresiones del rostro, escenarios, etc. En suma, la plena identificación del contenido explícito del texto permitirá desvelar los múltiples sentidos ocultos.

Psicolingüística

La lectura se concibe también como una construcción de sentido resultante de la interacción lector-texto. El acto de leer requiere conocer el aspecto lingüístico del texto, pero también reactivar capacidades cognitivas inherentes a la interpretación. Leer no solo implica detectar la información explícita, sino recuperar implícitos para construir el sentido, lo cual se logra a través de la dinamización de procesos cognitivos; entre otros: movilizar saberes previos, predecir lo que se encontrará en el texto, formular hipótesis de sentido y verificarlas, descubrir el modo como se articulan los elementos del texto para construir su sentido global, interpretar a partir de procesos de pensamiento como la asociación, la inferencia, la analogía, la comparación y la recontextualización; develar lo no dicho, pero sobreentendido. Esta dimensión que, como ya se advirtió, concuerda con la denominada aquí *desentrañamiento de información implícita* (o *leer entre líneas*), subraya que el significado del texto no reside solo en las palabras, frases, oraciones, conectores, preposiciones, conjunciones, pronombres, etc., también está en la mente del lector, quien lo elabora según sus presaberes, experiencias de vida, modos de pensar, sentir, soñar y de los contextos socioculturales propios y del texto.

En el aula se invita al estudiante a: reconocer los componentes que estructuran el texto; identificar el género discursivo; descubrir las estrategias discursivas que emplea el autor (argumentación, exposición, descripción, narración, explicación, diálogo); incursionar en acciones interpretativas como descubrir la temática central y temas conexos, la intención comunicativa del texto, polifonía de voces que confluyen, aspectos de diversa índole (históricos, políticos, religiosos, filosóficos, etc.); recontextualizar el texto (ponerlo en el entorno real del estudiante); “reconocer los medios y los fines utilizados para construir el mensaje” (Alvarado, 2012, p. 107). Si el lector detecta sentidos ocultos, podrá reflexionar sobre el texto y valorarlo.

Sociocultural

Sin duda, el sentido se construye gracias al conocimiento del código lingüístico presente en el texto y por lo que tiene en mente el lector, pero no se puede olvidar que el significado de los vocablos, expresiones, frases, oraciones y los saberes previos que aportan el autor y el lector tienen una procedencia social. El texto no surge de la nada, siempre emerge de otros, de los contextos personales y socioculturales de quien lo crea, de su visión de mundo, de sus propias perspectivas, ideologías, creencias y sentimientos. Texto, autor y lector no son entes aislados; detrás de cada uno de ellos se ocultan unos entornos determinados, los tres se imbrican en un proceso de lectura. Cassany (2013) aduce que “leer no solamente es un proceso psicobiológico tratado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, es además una práctica cultural inmersa en una sociedad particular poseedora de una tradición, una historia, unas costumbres y unas formas de comunicación peculiares” (p. 38). Leer exige conocer esas características de la comunidad en donde se gestó el texto, “la lectura es un asunto sociocultural y no solo individual” (Linuesa y Domínguez, 1999, p. 14).

Para Van Dijk (2003), los discursos no son iguales ni reflejan la realidad de modo objetivo. Son el resultado de la producción lingüística de un enunciador situado en un lugar y un momento concretos, dueño de unas intenciones, unos puntos de vista y

un conocimiento determinado del mundo (particulares e irrepetibles, no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales). Concomitante con esta postura, Cassany insiste en que la lectura crítica responde entonces a una concepción de la educación que se enfoca fundamentalmente desde una perspectiva social del discurso, que considera al texto dentro de las relaciones sociales, culturales, ideológicas y de poder, por cuanto el autor y el lector además de producir y comprender mensajes, están inmersos en el mundo social, económico y político de una colectividad. En consecuencia, el lector construye el sentido a partir del conocimiento de contextos socioculturales propios, del autor y de la época en que se creó la obra, de los objetivos de lectura, de sus actitudes y valores y de su posición en la sociedad. A propósito, Vigotsky (1973) concibe el lenguaje, específicamente la producción textual, como construcción social y no como algo reductible a variables de conocimiento individual; por tanto, la lectura de los textos, de cualquier índole, no solo es una práctica cognitiva, también es una práctica sociocultural.

La dimensión sociocultural guarda relación con la lectura denominada *tras las líneas*, y en el presente trabajo corresponde a la reflexión y evaluación del texto. Las dos dimensiones precedentes, lingüística (reconocimiento de información explícita) y psicolingüística (desentrañamiento de información implícita), estimulan procesos de reflexión y crítica argumentada. La sociocultural se explora en el aula incitando al estudiante a:

- Detectar entornos socioculturales del texto, en su dupla autor-lector.
- Identificar estrategias de argumentación empleadas por el autor, entre otras: asociación; comparación; analogía; ejemplificación; aplicación de principios de otras disciplinas; citación de criterios de autoridad y opinión generalizada; presentación de datos y evidencias; justificación con base en creencias, vivencias personales, testimonios, imaginarios colectivos y saberes populares de una cultura.

- Reconocer el punto de vista del autor frente al tema que desarrolla; verbigracia: informa; critica; satiriza; emplea el sarcasmo, el doble sentido, la parodia o el discurso ajeno.
- Tomar posiciones razonadas frente a la manera como el autor concibe y trata el tema y, en consecuencia, proponer.
- Analizar las interpretaciones y posturas críticas de otros lectores acerca del mismo texto para compararlas con las propias.
- Evaluar el texto en sus componentes conceptual y formal.

Coincidimos con Girón et al. (2007) y reiteramos que en todo proceso de lectura crítica confluyen esas tres dimensiones de manera simultánea en la mente del lector, por cuanto en el momento en el que capta la información explícita, de acuerdo con sus habilidades cognitivas, extrae sentidos ocultos que emergen también de las circunstancias socioculturales suyas y del autor, lo cual permite reflexionar sobre lo leído, evaluar el texto y asumir posiciones razonadas. En el plan de clase propuesto aquí, se exploran de modo lineal solo por orientación didáctica.

Perspectiva pedagógica: dialógica crítica

El modelo de plan de clase que ofrecemos aquí a los docentes de Lengua Española tiene asidero en principios de la pedagogía crítica. El maestro plantea una enseñanza basada en los saberes previos que poseen sus estudiantes de su realidad social y cultural e incentiva la problematización del conocimiento, la reflexión y los cambios necesarios para mejorar las condiciones de vida de un conglomerado humano. La pedagogía crítica es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad. La educación parte de la comprensión de la realidad social del estudiante y de su conocimiento del mundo (Freire, 2004). En el contexto de estos principios pedagógicos prevalecen en el aula el diálogo, la interacción comunicativa concebida como las acciones en las que varias personas se ven inmiscuidas alternativa

o simultáneamente como agentes; se concreta en la conversación, donde la voz del estudiante tiene valor. Hablar y escuchar son dos habilidades de la lengua que aquí ocupan un lugar preponderante. Así, el estudiante es el centro del proceso académico y el profesor, provocador, guía, dinamizador, preguntador e investigador permanente.

Dicha perspectiva pedagógica ubica al sujeto en el diálogo permanente con el otro, lo predispone a constantes revisiones, al análisis crítico de sus descubrimientos (Ramírez, 2008). Es adecuada para fomentar la lectura crítica, aporta a la formación de un lector capaz de comprender el contenido explícito y el implícito de cualquier texto; analizar, reflexionar, evaluar, tomar posiciones y discutirlos con argumentos; reaccionar ante lo leído y plasmar en textos de diversa índole sus posturas, sus formas de pensar, de sentir y de percibir el mundo; crear, proponer alternativas y actuar para resolver problemas del entorno. Se trata de despertar conciencia crítica en el contexto de la relación ser humano-mundo. Con la implementación de principios de la pedagogía crítica, se movilizan las cuatro habilidades de la lengua: leer, escribir, hablar y escuchar, y otras dos igualmente esenciales que proponemos en esta investigación: *reflexionar* y *crear*.

Metodología

El trabajo se ancló en una investigación aplicada de tipo educativo, siguiendo postulados de Bisquerra (2012). La población se conformó con 90 estudiantes de décimo grado, grupos A, B, C, y 4 docentes de Lengua Española de la institución educativa LPS10. Para obtener la muestra se elaboró una lista general de ese grado incluyendo los tres grupos y al azar se seleccionaron 20 estudiantes de cada uno, para un total de 60. Por el número reducido de docentes del área de la institución, se constituyó la muestra con el 100 %, es decir, con 4. La información se recolectó con los siguientes instrumentos: prueba diagnóstica de lectura crítica mediante un cuestionario de 22 preguntas, unas de selección múltiple y otras abiertas, para identificar el desempeño de los estudiantes en cada una de las tres dimensiones de

lectura crítica; y encuesta a docentes con 4 preguntas abiertas para conocer la concepción de lectura crítica, estrategias didácticas y textos preferidos para trabajarla.

Este fue el procedimiento metodológico: diseño y aplicación de la prueba diagnóstica; elaboración y aplicación de la encuesta a docentes; sistematización de información con el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences; análisis, interpretación y contraste de resultados, y diseño de un modelo de plan de clase, o derrotero didáctico, dirigido a los maestros de Lengua Española.

Resultados

Para la prueba diagnóstica de lectura crítica se eligió el texto narrativo titulado *El asesino*, de Armando Camacho (2002),⁴ y se formularon 22 preguntas agrupadas en las tres dimensiones que confluyen en el proceso lector. Para evaluar cada respuesta se estableció una escala con cuatro categorías: Excelente, Bueno, Aceptable y Deficiente. Con la primera dimensión se indagó cómo reconocen los estudiantes el contenido explícito a partir de la constitución lingüística del texto. Estas fueron las consignas y las preguntas:

- Con tus palabras, escribe de qué trata el texto.
- Según el personaje, ¿por qué mató al roedor?
- ¿Qué significa la palabra *pusilánime* en el contexto del texto?
- ¿Qué función cumple el conector *sin embargo*?
- ¿Qué sentido tiene el uso recurrente del punto y seguido en el relato?
- El texto está escrito en primera persona del singular, ¿por qué crees que el autor eligió ese estilo narrativo?
- En el relato se observa la alternancia de tres tiempos verbales (presente, pasado y futuro). ¿Cuál es el sentido de ese uso gramatical?

⁴ Publicado en *Guía de orientación*, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes. De allí se tomaron y se adaptaron solo algunos interrogantes de lectura.

En la figura 1 se muestra el análisis de las respuestas.

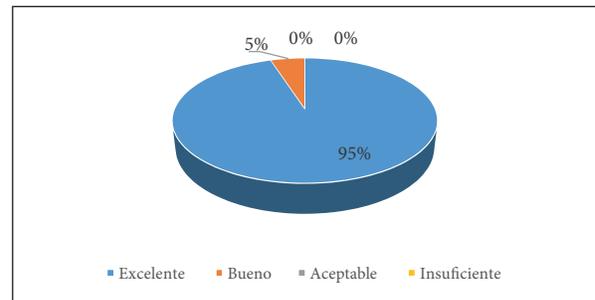


Figura 1. Reconocimiento de la información explícita.

El 95 % de los estudiantes reconoce, en nivel Excelente, la información literal del texto y el 5 % lo hace en nivel Bueno. De ahí se infiere que, gracias a su dominio lingüístico, la mayoría entiende el significado de léxico, de expresiones, de frases, de la puntuación, de conectores, de oraciones, de enunciados, etc. y ello les permite reconocer su contenido explícito; esto es, comprender la historia que se narra. Este proceso corresponde lo que Cassany (2013) denomina *leer las líneas*, y que concuerda con la dimensión lingüística de lectura.

Los siguientes interrogantes sirvieron para determinar cómo a partir de los saberes previos y las capacidades para asociar e inferir, los estudiantes descubren la información oculta en el tejido de componentes lingüísticos y discursivos que configuran el sentido global del texto:

- ¿Qué tipo de texto es *El Asesino*? Señala la opción que consideres acertada: *a*) argumentativo, *b*) narrativo (literario), *c*) expositivo. ¿Cuáles son las razones que fundamentan tu elección?
- ¿Cuál es el tema central?
- ¿A qué se refiere el personaje con el enunciado “Tendría que enfrentarme al mundo del que huyo”?
- Cuando el personaje menciona las normas, se refiere: *a*) a las leyes de la cárcel, *b*) a las reglas del manicomio, *c*) a las leyes de Dios, *d*) a los estatutos de la Orden de San Bruno. Fundamenta tu respuesta.

- El relato se inicia temporalmente: *a)* pocos segundos después del asesinato, *b)* varios días después del asesinato, *c)* meses después del asesinato, *d)* en el momento mismo del asesinato. Argumenta tu elección.
- ¿Crees que el texto se refiere a una rata real, o esa es una alusión metafórica? Explica tu respuesta.
- ¿En el contexto del relato, qué crees que simboliza el asesinato de una rata por parte de un monje?
- ¿Qué ideologías están implícitas? Explícalas.
- ¿Este relato guarda algunas relaciones intertextuales, o se relaciona con otros textos literarios que ya conoces? En caso afirmativo, explícalas.

Los resultados se muestran en la figura 2.

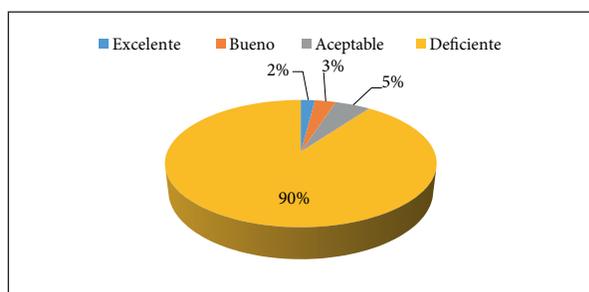


Figura 2. Desentrañamiento de la información implícita.

En cuanto la capacidad de desentrañar contenidos implícitos, el 2 % de los estudiantes se ubica en nivel Excelente, el 3 % en Bueno, el 5 % en Aceptable y el 90 % en Deficiente. Estos datos revelan dificultades en la mayoría para interpretar y construir diversos sentidos; es muy precaria la habilidad de *leer entre líneas* (Cassany, 2013). Se notó ausencia de saberes previos sobre la temática central del texto; escasa habilidad para asociar, hacer analogías, formular hipótesis de sentido, anticipar lo que se encuentra en el texto y desentrañar, por su contexto, el sentido global.

Para detectar la capacidad de reflexionar sobre el texto y evaluarlo, se trató de ubicar a los estudiantes en su propio contexto sociocultural, en el del texto

y en el del autor; hacer confluír saberes culturales propios y provenientes de otros contextos geográficos, ideologías y puntos de vista para valorar el texto asumiendo posturas críticas argumentadas. Las siguientes preguntas fueron útiles para tal propósito:

- ¿Cuál es tu posición frente al tema central del texto? Arguméntala
- Cuando hieres a alguien, ¿te arrepientes? En caso afirmativo, ¿cómo lo expresas?
- ¿Es loable arrepentirse de las acciones inconvenientes? ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con la flagelación para reparar las culpas? Defiende tu postura.
- En la India existe un templo sagrado en donde se venera a las ratas. ¿Qué opinas de esa expresión cultural?
- Escribe un juicio de valor razonado sobre el texto, que abarque aspectos de contenido (temática que desarrolla, actitud del personaje, estrategia narrativa empleada por el autor) y escriturales (lenguaje estético).

El análisis de las respuestas se resume en la figura 3.

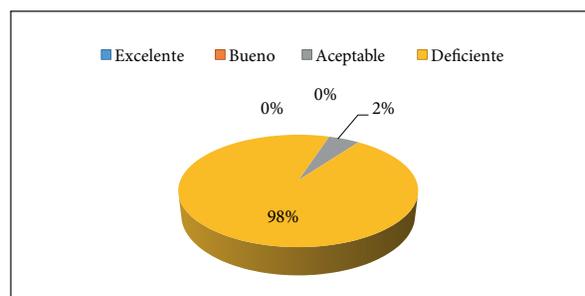


Figura 3. Reflexión y evaluación.

El 98 % de los estudiantes muestra un nivel Deficiente y un 2 %, Aceptable. Esto indica que como se les dificulta descubrir contenidos implícitos, no logran reflexionar y valorar con el apoyo en los entornos socioculturales propios y los irradiados en el texto, es decir, *leer tras las líneas*. Cassany (2013) afirma que para lograr una lectura crítica se requiere desentrañar la significación del discurso del autor al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del

lector a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento. En síntesis, las cifras demuestran que los estudiantes se desempeñan bien en el *Reconocimiento de la información explícita*, en la lectura meramente literal, pero no así en el *Desentrañamiento de información implícita* ni en procesos *reflexivos, evaluativos y críticos*.

Ahora bien, la encuesta a docentes se elaboró a partir de estas cuatro preguntas abiertas:

1. ¿Qué entiendes por lectura crítica?
2. Describe la forma como la orientas en el aula.
3. ¿Qué tipo de textos utilizas?
4. ¿Cómo concibes el texto multimodal?
¿Consideras relevante su uso como recurso didáctico para trabajar la lectura crítica?

Con las respuestas se construyeron las siguientes categorías de análisis: Concepciones de lectura crítica, Estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura crítica, Tipos de textos utilizados en el proceso lector crítico y Concepciones de texto multimodal y su relevancia en el aula. Véase el análisis de respuestas a la pregunta 1 en la figura 4.

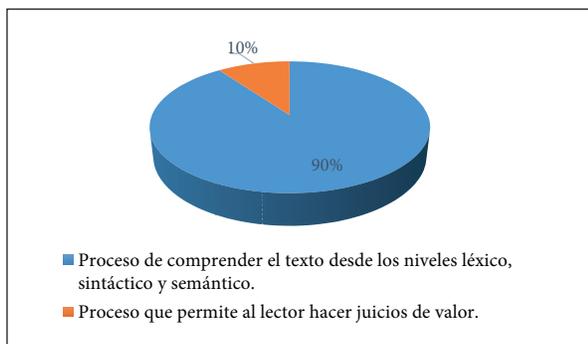


Figura 4. Concepciones de lectura crítica.

El 90 % de los maestros concibe la lectura crítica como proceso de comprensión a partir del léxico, la sintaxis y la semántica; es decir, se apoyan en la dimensión lingüística y descuidan la psicolingüística y la sociocultural. El 10 % la entiende solo como un ejercicio evaluativo del lector.

En la figura 5 se presenta el análisis de respuestas al interrogante 2.

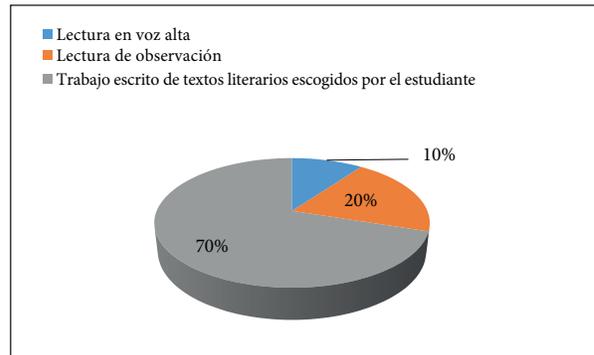


Figura 5. Estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura crítica.

El 10 % de los docentes fomenta la lectura en voz alta; esta respuesta es incompleta, no especifica la forma como el lector construye el sentido ni qué hace con él. El 20 % pide a los estudiantes observar el texto (títulos, subtítulos, imágenes, etc.) y decir de qué se trata; no queda claro si se lee el contenido del texto o no. El 70 % les solicita elegir y leer una obra literaria para presentar un resumen escrito; esta información indica que no hay acompañamiento de ese proceso lector. Así pues, son evidentes sus limitaciones en la implementación de estrategias didácticas para trabajar la lectura. Véase el análisis de respuestas a la pregunta 3 en la figura 6.

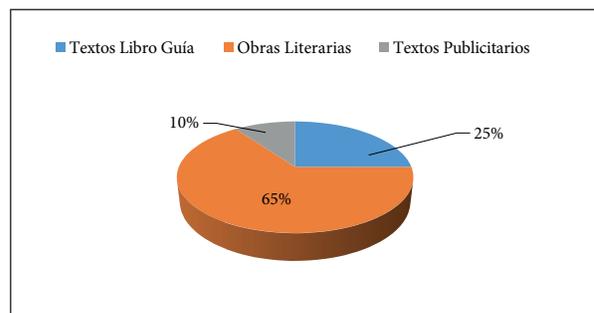


Figura 6. Tipos de textos utilizados en el proceso lector crítico.

El 65 % de los profesores utiliza obras literarias; el 25 %, el libro guía y el 10 %, textos publicitarios. Consideran que estos textos son los más apropiados

para que los estudiantes mejoren el proceso lector, pero no aluden a otros discursos que también circulan en el entorno del estudiante, como los memes, el cine, la pintura, los cómics, los grafitis y la música, entre otros. De acuerdo con Cassany (2004), en la medida en que se trabaje con textos cercanos al estudiante, se logra incrementar su motivación por la lectura y conectar la ciencia escolar con el mundo real. En la figura 7 se presenta el análisis de respuestas al cuestionamiento 4.

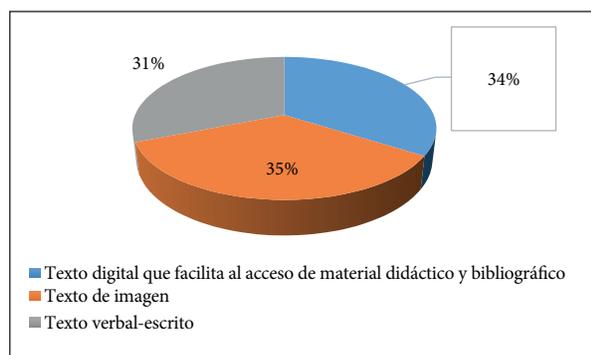


Figura 7. Concepciones de texto multimodal y su relevancia en el aula.

El 35 % de los docentes define el texto multimodal como el que incluye la imagen. Aducen que esta reemplaza a la palabra como articuladora de significados y por ello es necesario usarla para incentivar la lectura. El 34 % lo reconoce como texto digital que facilita “el acceso didáctico de material bibliográfico”, y el 31 % manifiesta que es un “texto verbal escrito”. De estos datos se colige que no hay un conocimiento claro sobre la naturaleza y la relevancia de su empleo para dinamizar la lectura crítica. Para Kress (2010), los textos multimodales incluyen recursos semióticos que se usan actualmente en la producción de sentido, como la escritura, la imagen, el sonido y los gestos, y Vargas (2015) cita a Cassany (2004) para enfatizar en que el discurso no solo contiene letras, también fotografías, imágenes, videos, audios, reproducción virtual, etc. Entonces, su empleo en el aula constituye un recurso atractivo para formar lectores críticos.

La información recabada a partir de la encuesta a docentes reveló que no se abordan las tres dimensiones de lectura crítica en un mismo texto, y la que

sí se trabaja no se vincula al desarrollo de los contenidos temáticos programados en el área de Lengua española, pues la lectura se aborda como ejercicio aislado. Las estrategias didácticas empleadas por la mayoría de los docentes contradicen la postura de Freire (1989), quien vio la necesidad de implementar una pedagogía dialogada que rompiera la cultura del silencio en el aula. En fin, existen deficiencias teóricas, pedagógicas y didácticas que impiden orientar con mayor eficacia procesos de lectura crítica. Los anteriores hallazgos impulsaron la propuesta de un modelo de plan de clase dirigido a los maestros de Lengua Española, para que lo implementen en sus aulas y determinen si contribuye a la dinamización y mejora de la lectura crítica.

Propuesta de un modelo de plan de clase

Este plan de clase es un derrotero didáctico diseñado desde una perspectiva pedagógica dialógica crítica y, como ya se explicitó, desde una concepción de lectura fundamentada en la convergencia de las dimensiones lingüística, psicolingüística y socio-cultural (que, como ya se advirtió, coinciden, en su orden, con el reconocimiento de información explícita, el desentrañamiento de información implícita, la reflexión y evaluación), que se dinamizan en el contexto del desarrollo de contenidos temáticos del área de Lengua Española. Esta articulación redundante en una mayor efectividad tanto en el aprendizaje de los temas del área como de la lectura crítica. El plan de clase contiene un encabezamiento y dos tablas. El encabezamiento incluye el nombre de la institución educativa, el área, el número del plan y la perspectiva pedagógica.

La tabla 1 registra aspectos informativos, a saber: nombre del docente; grado y grupo; períodos de clase para los cuales está programado el plan; fechas; horario; contenido temático; estándares de lenguaje; subprocesos; derechos básicos de aprendizaje; competencias ciudadanas;⁵ enunciación sintetizada de las tres dimensiones de lectura crítica del texto elegido que se abordarán de modo articulado al contenido

⁵ Relacionadas con las actitudes que mostrarán los estudiantes durante el desarrollo de la clase.

temático de la clase; y descripción de la actividad de producción textual derivada de la lectura crítica, especificando el tipo de texto que crearán los estudiantes.⁶

La tabla 2 muestra el desarrollo de la clase, allí aparecen cuatro columnas: fases didácticas, descripción de actividades, fuentes y recursos didácticos, y el tiempo de duración. Véanse las fases:

- Actividades de iniciación. Descripción de la forma como el maestro organizará el aula y dispondrá a los estudiantes para la clase; cómo verificará la asistencia, cómo establecerá pactos de convivencia en el aula y cómo revisará el trabajo independiente asignado previamente.
- Exploración de saberes previos de los estudiantes sobre el contenido temático. El maestro registra todas las preguntas que formulará, siguiendo el método inductivo (de lo particular a lo general); evitará consignas como “qué es” o “defina”. Será mejor redactar interrogantes que, poco a poco, lleven al estudiante a elaborar concepciones con sus propias palabras.
- Desarrollo del contenido temático de la clase articulado a las tres dimensiones de lectura crítica del texto seleccionado: reconocimiento de información explícita, desentrañe de información implícita, reflexión y evaluación, que, como ya se dijo concuerdan, en su orden, con la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Se le sugiere al maestro detallar claramente la manera como hará esa integración de la teoría con la lectura crítica del texto pertinente; debe referir cada dimensión citando el título del texto elegido, el autor y los interrogantes que permitirán explorarla e involucrar a los estudiantes en una interacción comunicativa, en atención a principios de la pedagogía crítica. En esta fase es menester acompañar a los estudiantes en la

toma de apuntes, pues los saberes reconstruidos y contruidos deben quedar plasmados en sus cuadernos, tabletas o computadoras.

- Producción textual: abordado el tema de la clase, en el marco de la lectura crítica del texto elegido, los estudiantes reaccionarán sobre el conocimiento adquirido, a través de la creación de un texto de cualquier tipo; aquí es útil la asesoría permanente del maestro. Dado que poco se aborda la producción de textos auténticos en la institución, es necesario dedicar tiempo para orientarla a partir de las siguientes estrategias: 1) Planeación: consultar fuentes para documentarse, capturar ideas y elaborar un plan textual. 2) Ejecución: desarrollar cada uno de los elementos contemplados en ese plan, generar el primer borrador. 3) Revisión: ajustar esa primera versión mediante tres procesos: autorrevisión, correvisión y heterorrevisión. La primera es un ejercicio que se realiza varias veces, aquí el autor es el primer lector de su propio texto; no es recomendable revisar de modo simultáneo el contenido y los elementos formales, uno a la vez. Esta primera etapa configura una versión que se somete a un proceso de correvisión a través de pares (los estudiantes intercambian sus productos entre sí para lograr una percepción externa). El resultado de las dos etapas anteriores arroja otra versión que se entregará al maestro para que la revise y la devuelva con un *feedback*; esta heterorrevisión contribuirá a la mejora del texto (Avendaño, 2016).
- Puesta en común de la producción textual. Este es un momento relevante, por cuanto todos los estudiantes compartirán con el maestro y con sus compañeros el conocimiento que construyeron o reconstruyeron. Aquí también desempeña un papel preponderante la ética de la comunicación, porque es el espacio propicio para que el docente inculque valores como el respeto por los turnos de conversación y por las ideas ajenas

⁶ Es conveniente incentivar la producción escrita, la icónica y, en general, la multimodal digital.

así no se compartan, la evaluación justa del trabajo ajeno y la crítica respetuosa orientada a enriquecer las creaciones de los demás.

- Evaluación del desempeño de los estudiantes. Será integral, formativa, permanente y no sancionatoria; siempre apoyada en la identificación de fortalezas y deficiencias, y en la búsqueda e implementación de estrategias que permitan el mejoramiento.
- Construcción de conclusiones. Agotadas las anteriores fases, el docente invitará a los estudiantes a elaborar las conclusiones sobre el desarrollo del plan de clase. Con este ejercicio pueden sintetizar la teoría, destacar interpretaciones y posiciones críticas medulares que se debatieron durante todas las sesiones; esto es, referir lo que cada uno aprendió. Es conveniente enseñar a concluir, este proceso ayuda a recuperar información, reactivar la capacidad de síntesis y afianzar lo aprendido.
- Asignación de trabajo independiente. El maestro contará con un propósito claro y definido para asignar una tarea extracurricular; evitará exigir trabajos extensos y poco

productivos, ya que generan rechazo y desmotivación en los estudiantes. Como los distintos planes se desarrollarán durante varias sesiones, después de cada una, determinará la actividad que considere necesaria para reforzar o complementar lo que se trató.

- Toda vez que esta propuesta se apoya en la formación por competencias, y no solo por contenidos, es imperioso destinar tiempo suficiente para ejercitar las habilidades lectoras, orales, de reflexión, de producción textual (creatividad) y de escucha, y para socializar y realimentar el trabajo de los estudiantes. Todo plan de clase llevará los siguientes adjuntos: texto elegido para la clase, pertinente, que posibilite la articulación al contenido temático; síntesis del contenido temático; materiales didácticos para explorar los saberes previos y para explicar el contenido temático (imágenes, pinturas, videos, audios, diapositivas en Power Point o en otro formato digital, piezas musicales, etc.) y si está previsto, talleres para reforzar.

Muestra de un plan de clase⁷

Institución Educativa:

Área: Lengua Castellana, plan 1

Perspectiva pedagógica: dialógica-crítica

Tabla 1. Aspectos informativos

Nombre del docente	Grado y grupo	Periodos de clase: 3 de 60'	Fechas	Horario
Contenido temático	<i>El lenguaje digital: meme</i>			
Estándares	Comprensión e interpretación textual, producción textual, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación			

⁷ Reiteramos que este plan de clase no se desarrolló, pues solo se presenta aquí como modelo para que los docentes interesados lo adopten tal como está, o lo adapten, y lo desarrollen en sus aulas.

Nombre del docente	Grado y grupo	Periodos de clase: 3 de 60'	Fechas	Horario
Subprocesos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido. - Dialoga con los compañeros y el docente para conocer distintas posiciones sobre un asunto. - Elabora memes empleando lenguaje multimodal y digital, para exponer ideas y recrear realidades con sentido crítico. 			
Derechos básicos de aprendizaje	Lee, comprende e interpreta los textos multimodales, y asume una actitud crítica y argumentada.			
Competencias ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta las opiniones de los compañeros y del profesor, acata los turnos de habla y escucha a los demás. - Cumple con las actividades propias de la clase y con el trabajo independiente. 			
Dimensiones de lectura crítica y producción textual	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la información explícita del meme “Cuando alguien recuerda la tarea al profesor”, de Tumblr, configurada a partir de la combinación de elementos característicos de este tipo de textos digitales. - Desentrañar la información implícita en el meme “Cuando alguien recuerda la tarea al profesor”. - Reflexionar, evaluar y asumir una postura crítica frente a la función que cumple el lenguaje digital y los recursos icónico-verbales que subyacen en el meme “Cuando alguien recuerda la tarea al profesor”. <p>Los estudiantes crearán un meme que exprese sus ideas o realidades sociales y culturales, con sentido humorístico e integrando elementos verbales y no verbales.</p>			

Tabla 2. Desarrollo de la clase

Fases didácticas	Descripción de actividades	Fuentes y recursos didácticos	Tiempo
Actividades de iniciación	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición del aula • Disposición de los estudiantes • Control de asistencia • Revisión de trabajo independiente 	Trabajos extraclase	15'
Exploración de saberes previos sobre contenido temático	<p>Para reactivar los saberes previos de los estudiantes sobre el lenguaje digital y, especialmente, sobre el meme, el docente formulará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna vez han escuchado la expresión “Una imagen vale más que mil palabras”? ¿Creen que es posible recibir más información, entender mejor un tema por medio de imágenes que de palabras? Defiendan su posición. • ¿En qué medios de comunicación aparecen los memes? • ¿Qué meme vieron recientemente? ¿Cómo les pareció? • ¿Consideran que en los memes se expresa con más rapidez la información que a través de un texto escrito? Argumenten. 	Preguntas dirigidas	15'

Fases didácticas	Descripción de actividades	Fuentes y recursos didácticos	Tiempo
Desarrollo contenido temático articulado a dimensiones de lectura crítica	<p>El docente proyectará el meme “Cuando alguien recuerda la tarea al profesor”, y los estudiantes lo observarán. Con el fin de explorar y dinamizar las tres dimensiones de la lectura crítica y explicar los elementos verbales y no verbales que lo conforman, el docente formulará estos interrogantes para que respondan oralmente:</p> <p>Reconocimiento de información explícita</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas oraciones gramaticales observan? ¿Qué personaje aparece? ¿Qué vestuario tiene? ¿Cómo es la expresión de su rostro? ¿Qué comunica con ese gesto? ¿Qué colores predominan en la imagen? • ¿Los movimientos del personaje son coherentes con el título del meme? Fundamenten su respuesta. • ¿Qué nombre recibe el lenguaje que aparece en internet? 	<p>Meme: https://me.me/i/cuando-alguien-recuerda-la-tarea-al-profesor-22456305 Preguntas, problematización del saber Soporte teórico (véanse los adjuntos)</p>	30'
	<p>A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente abordará, de manera conjunta con ellos, la teoría sobre el lenguaje digital y los memes: naturaleza, propósitos comunicativos y características. Los estudiantes tomarán apuntes.</p>	<p>El meme objeto de análisis</p>	15'
	<p>Desentrañe de información implícita</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el tema que subyace en el meme? ¿Qué otros mensajes se derivan de la temática central? Argumenten su interpretación. • ¿Cuál es la intención comunicativa de este texto digital? • ¿Hay humor en este meme? Expliquen. • ¿Hay exageración? Sustenten sus respuestas. • ¿Conocen algún meme cuyo contenido es similar? En caso afirmativo, ¿cuáles son las similitudes? • ¿Han elaborado y publicado algún meme? 	<p>El meme objeto de análisis.</p>	25'
	<p>Reflexionar, evaluar y asumir posturas críticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué creen que el autor del meme utilizó una imagen de la serie <i>The Walking Dead</i>? • ¿Este meme refleja una realidad de su propio contexto educativo? Expliquen. • ¿Constituyen los memes un nuevo lenguaje, o código de comunicación? Expliquen. • ¿Consideran que los memes son un medio de expresión social y cultural? Argumenten su postura. • ¿Cuál es su opinión sobre el uso extendido de los memes para expresar posiciones críticas sobre un determinado acontecimiento o personaje? • ¿Cuál es su postura frente a la elaboración de memes agresivos e irrespetuosos? ¿Creen que en Colombia se debe regular la publicación de memes en las redes sociales? Fundamenten su punto de vista. 		

Fases didácticas	Descripción de actividades	Fuentes y recursos didácticos	Tiempo
Producción textual	<p>Los estudiantes crearán en formato digital un meme en donde expresen con sentido humorístico una idea, un sentimiento, una opinión o una realidad de su contexto sociocultural, sin olvidar la integración de elementos verbales y no verbales como imagen, sonido, fotografía, música, video, etc. El proceso estará orientado por el docente a partir de las siguientes pautas:</p> <p><i>Planeación:</i> configurar la idea o tema; elegir una imagen o video acorde con esa idea; escribir el texto, coherente y cuanto más breve y directo, mejor; integrar texto, imagen y video. Los estudiantes consultarán fuentes para documentarse (textos, páginas web).</p> <p><i>Ejecución:</i> elaborar el primer borrador del meme, registrando elementos verbales y no verbales, con asesoría del docente. Es necesario que los estudiantes lean varias veces su meme para analizar, corregir, borrar y ajustar el contenido y los aspectos formales.</p> <p>Después de la autorrevisión, los estudiantes intercambiarán su texto con el de un compañero (correvisión). El autor de cada meme lo recibirá con la realimentación respectiva y lo ajustará creando otra versión que entregará al docente, quien la revisará (heterorrevisión) y la devolverá con las sugerencias de mejoramiento para que presente una versión final.</p>	Elementos a los que recurra cada estudiante: videos, fotografías, imágenes, textos, audios	30'
Puesta en común de producción textual	Los memes de los estudiantes se presentarán con ayuda de un <i>video beam</i> para que el grupo observe, analice, interprete, valore y formule posibles preguntas a los autores. Se debe fomentar la emisión de juicios respetuosos y constructivos orientados al mejoramiento de las creaciones.	Memes creados por los estudiantes	30'
Evaluación desempeño estudiantes	El maestro valorará la participación y los aportes orales de los estudiantes durante las sesiones. Además, evaluará en forma cualitativa y numérica el meme creado por cada uno.		
Construcción conclusiones	Los estudiantes sintetizarán conceptos medulares, interpretaciones, posturas relevantes, importancia de los textos digitales en general y de los diversos memes creados; dirán o escribirán qué aprendieron.		15'
Asignación trabajo extraclase	Elegir de las redes sociales un meme que les llame la atención y escribir un análisis crítico, tomando en cuenta sus elementos lingüísticos, imágenes, colores, sombras, sonidos si los tiene y el mensaje que comunica.		5'

Adjunto: Meme

Fuente: Tumblr (2018). <https://me.me/i/cuando-alguien-recuerda-la-tarea-al-profesor-22456305>.

Contenido temático

Para Aunger (2004), el lenguaje digital reúne y combina un amplio abanico de modos de expresión (imágenes, sonidos, fotografías, videos, películas, animaciones, texto, etc.) para representar y transmitir mensajes. Se produce en multiplicidad de pantallas: tabletas, teléfonos, lectores de libros digitales, ordenador, consolas de videojuegos, etc.; el meme es un ejemplo de este tipo de lenguaje. Define el meme como un conjunto de significantes que conforman un texto, inserto en una amplia descripción que hoy conocemos como texto digital multimodal; es decir, es el acto de tomar imágenes, videos, audios para modificarlos y transformarlos en nuevos mensajes que representen ideas, conceptos, comentarios, críticas y pensamientos. Este tipo de texto digital se difunde a través de internet, en redes sociales, como Facebook, Twitter, sitios web y cualquier otro difusor masivo. Para Pérez, Aguilar y Guillermo (2014), el meme permite la interacción entre personas por vinculación social particular, compartir intereses y gustos personales; por ejemplo, los trabajadores de una empresa, los estudiantes de una institución, los amantes de las mascotas, etc.

Generalmente, el meme tiene un fin humorístico, que se configura a través de imágenes, pictogramas y otros símbolos que transmiten mensajes kinésicos, emociones, sentimientos e ideas. El meme contiene las siguientes características: su naturaleza es multimodal; contribuye a la creación de sentidos diversos e influye en el lector de una manera clara y directa; sus elementos verbales y no verbales no se pueden concebir como dos unidades independientes, sino que han de comprenderse y leerse como un todo dentro del texto que constituyen; y se apoya en figuras retóricas como el sarcasmo, la analogía, la exageración, la ironía y la burla, entre otras.

¿Cómo crear un meme?

Pérez y otros (2014) recuerdan que internet pone a nuestra disposición una multitud de recursos en este sentido. No en vano, los memes son un producto de la generalización de las nuevas tecnologías. Se dispone de páginas web, como Memegen, y aplica-

ciones diseñadas específicamente para dispositivos móviles, como Meme Generador. Para el diseño del meme es menester: tener una idea de lo que desea transmitir; elegir una imagen o videos apropiados; escribir el texto. Cuanto más corto y directo, mejor; integrar texto, imagen y video y publicarlo o enviarlo.

Conclusiones

Los datos obtenidos de la prueba diagnóstica de lectura crítica, aplicada a los estudiantes de décimo grado de la institución LPS10 revelaron que no logran sobrepasar satisfactoriamente la dimensión lingüística, o literal, de lectura, puesto que se les dificulta descubrir el sentido oculto, reflexionar sobre él y asumir posturas críticas razonadas.

Igualmente, la información recogida a partir de la encuesta a sus docentes de Lengua Española arrojó insuficiencias teóricas, pedagógicas y didácticas: la lectura es un ejercicio independiente del abordaje de los contenidos temáticos del área; no se trabajan las tres dimensiones de lectura crítica en el mismo texto; poco se emplean otros textos que circulan en el entorno del estudiante como los memes, el cine, la pintura, los cómics, los grafitis y la música; son recurrentes las solicitudes de elaboración de un resumen de la obra literaria elegida sin ningún acompañamiento (resumen que generalmente se descarga de internet); la producción de textos diversos derivados del proceso lector es esporádica; y como si fuera poco, en las aulas impera la ley del silencio, lo cual va en contravía de una pedagogía dialogada, interactiva, que priorice la voz de los estudiantes, la expresión de sus ideas y de sus formas de sentir y de ver el mundo. Claramente, dichas deficiencias de los profesores encuestados impiden orientar con mayor eficacia procesos de lectura crítica.

Los resultados obtenidos con el diagnóstico motivaron el diseño de un plan de clase integral que sirviera de apoyo a los docentes en los procesos de dinamización de la lectura crítica de textos verbales impresos y verbales multimodales digitales, a través del ejercicio de sus tres dimensiones: lingüística (reconocimiento de información explícita),

psicolingüística (desentrañamiento de información implícita) y sociocultural (reflexión y evaluación), pero de modo articulado al desarrollo del tema de la clase y a la producción textual diversa, lo cual será más eficaz para cualificarla y fomentar el hábito lector.

La perspectiva pedagógica que ilumina esta vía didáctica es evidente en todos los momentos de la clase, pues estos están permeados por la constante interacción comunicativa entre el maestro y sus estudiantes, a quienes se les exhorta a participar, a sugerir, a producir textos, a socializar y, especialmente, a expresar libremente sus posturas frente a los textos leídos y al mismo contenido temático de la clase. Es relevante la aplicación del método inductivo, ya que, a partir de la observación, la escucha, la lectura de textos y, fundamentalmente, de los interrogantes formulados por el docente, el estudiante piensa, recuerda, asocia, valora, critica, discute, imagina, crea, propone y así logra interiorizar saberes, configurar y expresar sus propias ideas sin esperar que el maestro sea siempre quien habla, define, expone y transmite unos conocimientos. Este derrotero didáctico integral permite que los estudiantes lean con rigor y profundidad, y que no se descuiden en el aula otras habilidades de la lengua como escribir, hablar, escuchar, reflexionar y crear.

Por último, los docentes podrán preparar y desarrollar sus clases con el apoyo en este plan y determinar su impacto en el mejoramiento de la lectura crítica en los estudiantes de décimo grado de la institución LPS10. No obstante, puede adaptarse a otro grado y nivel del sistema educativo colombiano e implementarse en distintas instituciones educativas del país por otros docentes que así lo deseen.

Referencias

- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, 22 (39), 101-108. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>.
- Aunger, R. (2004). *El meme eléctrico*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Avendaño, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes.

Cuadernos de Lingüística Hispánica, 28, 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053x.4916>.

- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Camacho, A. (2002). *El asesino. Guía de orientación*, Icfes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Colección Aula Abierta Magisterio.
- Cassany, D. (2004). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbillas*, 32, 113-129.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad* (16.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de la liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Girón, S. et al. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary Communication*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Linuesa, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pérez, G., Aguilar, A. y Guillermo, M. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 75(27), 79-100. México.
- Ramírez, R. (2008). Pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Tumblr (2018). *Cuando alguien recuerda la tarea al profesor*. <https://me.me/i/cuando-alguien-recuerda-la-tarea-al-profesor-22456305>
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Lo burlesco en tres poemas coloniales de la Nueva Granada

The Burlesque in
Three Colonial Poems
of New Granada

O burlesco em três
poemas coloniais de
Nova Granada

Guillermo Molina Morales* <https://orcid.org/0000-0001-7484-3324>



Para citar este artículo

Molina Morales, G. (2020). Lo burlesco en tres poemas coloniales de la Nueva Granada. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-11776>

Artículo recibido
06 • 11 • 2018

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

* Doctor en Teoría de la Literatura. Docente-investigador, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: guillermo.molina@caroycuervo.gov.co.

Resumen

La crítica tradicional ha priorizado el estudio de la poesía seria y, dentro de las estéticas de la risa, de la sátira, por sus implicaciones extraliterarias. En este contexto, la poesía burlesca, definida por su juego con la materialidad del lenguaje, constituye una tradición marginal, a pesar de su vitalidad y de sus convergencias con la poesía moderna. El presente artículo de investigación, que toma como punto de partida las categorías establecidas por Alfonso Reyes, analiza tres poemas neogranadinos del siglo XVIII que representan distintas manifestaciones de lo burlesco. Las “Coplas del baile de las brujas” utilizan los recursos de la cultura popular, incluyendo la jitanjáfora, para transmitir una denuncia sociopolítica. La “Felicitación” de Francisco Antonio Rodríguez explora las posibilidades de la polisemia para liberar las palabras de su univocidad, con lo que llega al disparate. Por último, “Para dar días o noches”, de Francisco Javier Caro, evidencia la creación de neologismos por sus resonancias acústicas. En la conclusión se discute el carácter subversivo o acomodaticio de las muestras estudiadas, así como la necesidad de redescubrir la vertiente burlesca del *homo ludens* en sus producciones literarias.

Palabras clave

burlesco; jitanjáfora; dislate; cultura popular

Abstract

Traditional critic has prioritized the study of serious poetry and, to a lesser extent, of satire, due to its extra-literary implications. In this context, burlesque poetry, defined by its game with language materiality, constitutes a marginal tradition, despite its vitality and its convergences with modern poetry. This research paper, based on Alfonso Reyes' theory, analyzes three Colonial Neogrenadian poems representing different possibilities of burlesque. “Coplas del baile de las brujas” uses resources from popular culture, including jitanjáfora, to transmit a socio-political denunciation. “Felicitación”, by Francisco Antonio Rodríguez, explores polysemy to create nonsense verses. Finally, “Para dar días o noches”, by Francisco Javier Caro, creates neologisms to play with acoustic resonances. In the conclusion, we discuss the subversive or accommodative nature of the studied poems, as well as the need to rediscover the burlesque side of *homo ludens* in the literary productions.

Keywords

burlesque; jitanjáfora; nonsense; popular culture

Resumo

A crítica tradicional priorizou o estudo da poesia séria e, dentro da estética do riso, da sátira, devido a suas implicações extra-literárias. Nesse contexto, a poesia burlesca, definida por seu jogo com a materialidade da linguagem, constitui uma tradição marginal, apesar de sua vitalidade e convergência com a poesia moderna. Este artigo de pesquisa, que toma como ponto de partida as categorias estabelecidas por Alfonso Reyes, analisa três poemas neogranadinos do século XVIII que representam diferentes manifestações do burlesco. As “Coplas del baile de las burjas” usam os recursos da cultura popular, incluindo a jitanjáfora, para transmitir uma queixa sociopolítica. “Felicitación”, de Francisco Antonio Rodríguez, explora as possibilidades da polissemia de libertar as palavras de sua univocidade, levando a bobagens. Por fim, “Para dar días o noches”, de Francisco Javier Caro, evidencia a criação de neologismos pelas ressonâncias acústicas. Em conclusão, discute-se a natureza subversiva ou acomodativa das amostras estudadas, bem como a necessidade de redescobrir o aspecto burlesco do *homo ludens* nas produções literárias.

Palavras chave

burlesco; jitanjáfora; dislate; cultura popular

Introducción

En el año 1965, Daniel Samper Pizano se asombraba de haber encontrado lo que él denominó “un De Greiff del siglo XVIII”. Este poeta, Francisco Antonio Rodríguez (1750-1817), sería, según el crítico, nada menos que “el antecesor —de dos siglos antecesor— de la poesía actual colombiana” (p. 64). Para mostrarlo, compara los juegos con el lenguaje de un poema escrito por el autor colonial con las novedades practicadas en el siglo XX, y concluye que Rodríguez era “no solo raro para su época, sino con muchos puntos comunes con varios de nuestros principales poetas de hoy” (p. 72). Parece que estamos, por lo tanto, ante un verdadero adelantado a su tiempo. Como muestra, copiamos un fragmento del poema elogiado por Samper Pizano, “Felicitación”:

[...] y ser discreto es cierto que no espero,
a menos que en el Sacro Orden Tercero
título se me dé; mas, ¿qué me admiro si disparo
tal vez y tal deliro?

(Citado en Vergara y Vergara, 1958, p. 97).

En efecto, los versos de Rodríguez pueden parecer sorprendentes en el contexto de la poesía colonial de la Nueva Granada, e incluso de todo el continente, puesto que lo más habitual en la ciudad letrada era la escritura de poemas guiados por un contenido extraliterario, fuera este de naturaleza laudatoria, religiosa, descriptiva, amorosa o incluso satírica. En este fragmento, sin embargo, el juego desenfadado con las palabras se sitúa por encima de la transmisión de cualquier mensaje (de forma explícita, se celebra el delirio sobre la discreción). La libertad extrema con la lengua suele estar asociada a las vanguardias del siglo XX, establecidas en ocasiones como mito fundacional de la poesía contemporánea. De este acercamiento proviene la consideración de Rodríguez como un olvidado precursor de la modernidad.¹

¹ La relación entre la poesía burlesca y las prácticas de la poesía vanguardista (y, en general, de la moderna) no pasaron desapercibidas para los propios creadores, como muestra el caso de Paul Éluard, quien conecta el género burlesco de la *fatrasie* con la revolución surrealista.

Una visión más amplia, sin embargo, revela que las conclusiones de Samper Pizano, aunque de gran interés, deben matizarse. La simple escucha de algunos juegos infantiles hubiera bastado para relativizar la novedad de los vanguardistas y de su supuesto precursor. También, un conocimiento más profundo de la historia de la poesía hispánica, en la que no han faltado juegos similares con el lenguaje, desde la Edad Media hasta nuestros días (Juan del Encina, Tirso de Molina, Quevedo, Juana Inés de Asbaje, etc.). Una tendencia que, por cierto, la lengua española comparte con muchas otras, en diversos espacios culturales y épocas: como muestra, valga el estudio de Martínez Pérez sobre la poesía medieval francesa de ámbito popular y, por otro lado, las conocidas variantes del “nonsense” en la escritura de Edward Lear y Lewis Carroll, en la Inglaterra victoriana. Incluso, nos arriesgamos a pensar que el uso burlesco del lenguaje, en cuanto explotación de su materialidad significante, podría llegar a documentarse en todas las lenguas, aunque sea distinta la interpretación ofrecida desde las diversas culturas (mientras que la visión occidental actual lo entiende como simple juego, otros sistemas de pensamiento pueden asignarles a estas producciones efectos mágicos).

El reduccionismo de Samper Pizano, hombre de extensa cultura, es comprensible, y posiblemente podría repetirlo la crítica cincuenta años después.² El canon de la poesía hispana ha primado tradicionalmente el ámbito de la seriedad “racional”, lo que genera un desconocimiento de la risa. Tampoco este sesgo es exclusivo del ámbito hispano o anglófono. La citada Martínez Pérez, para el caso francés, afirma que

[...] a pesar de la amplia tradición francesa de poesía irracional, pocos han sido los estudios que han abordado este tema con cierta profundidad [...]. Por el contrario, las críticas, e incluso el desprecio, hacia la poesía del *non-sens* han sido muy abundantes. (1987, p. 7).

² Algo similar le sucedió a George Orwell cuando afirmaba que “Edward Lear fue uno de los primeros escritores en manejar la fantasía pura, países imaginarios y palabras inventadas sin propósito satírico alguno” (2016, p. 193).

En Occidente, según vemos, el canon ha primado en las obras serias de las que puede extraerse algún tipo de conclusión moral directa.

Incluso cuando los académicos se acercan a este ámbito, como ha sucedido en las últimas décadas con la sátira colonial, lo hacen para buscar la manifestación de algún conflicto sociopolítico. Como afirma Lasarte (2009), “la historia literaria se ha preocupado mayormente por sus antecedentes clásicos y didácticos, pasando por alto el debido reconocimiento de una importante herencia literaria que relativiza el didactismo a favor de la risa y el juego intrascendente” (p. 268). Este descuido es especialmente sorprendente si tenemos en cuenta que, al menos en España, la literatura festiva fue profusamente cultivada en la época clásica, y que sus mejores obras, como el propio *Quijote*, se relacionan con esta tendencia (Cacho Casal, 2007, p. 21). Bien es cierto que en la cultura escrita de la Nueva Granada, como luego explicaremos, la risa tuvo un papel menos destacado, pero pudo sobrevivir en obras de inspiración popular y/o producida en contextos informales.

Antes de entrar en materia, es necesario definir nuestro objeto de estudio, que ha tenido una multiplicidad de rótulos a lo largo del tiempo (poesía jocosa, festiva, cómica, etc.). Para ello, recurrimos a dos términos que Arellano (2006) distingue como extremos de un mismo espectro: lo satírico, definido por su intención moral (la corrección de vicios); y lo burlesco, que estaría ligado al estilo (al juego con la materia del lenguaje). De sus posibles cruces surgen tres modalidades: poemas satíricos no burlescos, poemas satíricos burlescos y poemas burlescos no satíricos, “atentos únicamente al *delectare* y a la diversión risible que procede del alarde estilístico” (pp. 340-341). Será esta última categoría de la que nos ocuparemos en el artículo, aunque en ocasiones incursionaremos también en el terreno de lo satírico.

Lo burlesco, por lo tanto, se fundamenta en el juego con la materialidad del lenguaje. En este sentido, guarda cierto paralelismo con la comicidad *in dictum* que teorizaban los tratadistas grecolatinos (como Cicerón en *De oratore*) en oposición a

la comicidad por el asunto o situación (*in re*). De forma análoga, lo burlesco se puede asociar a lo que Ynduráin (1974) denomina *función lúdica* del lenguaje, que identifica en aquellas obras o fragmentos cuyo contenido es “prácticamente nulo” (p. 365). Por cierto, no deja de ser dicente que el estudioso español tuviera que proponer la adición de esta función por su olvido en el listado clásico de Roman Jakobson.

Con el objetivo de profundizar más en este campo, tomaremos como punto de partida al mexicano Alfonso Reyes, quien, en nuestra opinión, sigue siendo la principal referencia teórica para el mundo hispano. Es necesario recordar que, para denominar lo burlesco, Reyes adoptó el término *jitanjáfora* del poeta cubano Mariano Brull. Aunque usualmente se asocia la jitanjáfora a la creación de palabras sin referente conceptual, lo cierto es que el teórico mexicano usaba este término de una manera mucho más amplia, como comprobaremos de inmediato. En primer lugar, Reyes (2011) distingue dos “familias” de jitanjáforas. Por un lado, la *candorosa*, de carácter popular y muchas veces pueril, que suele ser acompañada por una melodía. Pensemos en las rimas infantiles, como la siguiente recogida en Colombia por Otero Muñoz (1928):

De una, de dona,
de tene, catona,
de quine, quinete,
estaba la reina en su gabinete.
Vino Gil,
quebró cuadril.
Gil, jol,
cuéntalas bien
que las veinte son. (p. 271).

Por otro lado, se sitúa la jitanjáfora *conscientemente alocada*, que es la que practican los autores cultos. Dentro de este segundo grupo, Reyes establece dos “grados”: “el primero es un dislate culto, respetuoso de la gramática y solo absurdo en cuanto a los anacronismos y a las relaciones intelectuales inverosímiles”, lo que “hace pensar en el letrado”; y el segundo, que “extrema la fantasía, tuerce la lengua y aun la inventa,

juega como el pueblo con los valores acústicos sin sentidos”, lo que “hace pensar en el poeta” (p. 39). En ambos casos, se trata de poemas escritos en los que el autor juega con las palabras, bien sea con los significados (dislate culto), bien sea con los significantes (extrema fantasía). Por supuesto, es difícil pensar en poemas que se puedan encuadrar exclusivamente en una de las categorías: más bien, proponemos pensar en ellas como los polos del espectro burlesco (que, a su vez, funciona —en su conjunto— como extremo complementario del satírico³).

En nuestro estudio, utilizaremos esta clasificación trimembre (carácter popular, dislate culto y extrema fantasía) para el análisis de tres poemas que consideramos cercanos a las categorías mencionadas. Se trata de tres piezas de mediana longitud (entre los 124 y los 200 versos), producidas en un mismo contexto: la Nueva Granada del siglo XVIII. De esta manera, queremos subrayar la coexistencia de las tres tendencias y, al mismo tiempo, la diversidad de posibilidades (no ligadas, por lo tanto, a una sucesión cronológica).

La primera de estas obras es “Coplas del baile de las brujas”, de autor desconocido, seguramente a causa del fuerte contenido crítico. Está fechada en el año 1717, fue rescatada a finales del siglo XIX por José Manuel Groot, como apéndice de su *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada*, y posteriormente publicada por Pacheco Quintero, de quien la tomamos. El siguiente poema, al que se refería Samper Pizano en el mencionado estudio, es la “Felicitación” de Francisco Antonio Rodríguez, obra manuscrita que salvó del olvido Vergara y Vergara en su *Historia de la literatura en Nueva Granada*. En este mismo repertorio encontramos el tercero de los poemas seleccionados, “Para dar días o noches”, escrito por Francisco Javier Caro (1750 -1822), autor contemporáneo de Rodríguez, y tronco de la famosa rama de los Caro en Colombia.

3 Parece claro que la poesía de carácter popular también podría clasificarse dentro del espectro burlesco que acabamos de proponer (es decir, producciones más próximas al juego con los significantes o al absurdo de los significados). Sin embargo, creemos que es conveniente mantener la especificidad de los discursos populares, que utilizan recursos propios de gran relevancia, como la oralidad y, en el caso de la poesía, el acompañamiento melódico.

Lo burlesco de inspiración popular: “Coplas del baile de las brujas”

Como mencionábamos, es bastante sencillo encontrar ejemplos de jitanjáforas populares en los juegos infantiles. Una de estas canciones dio origen al conocido poema de José Asunción Silva que comienza, precisamente, “¡Aserrín! ¡Aserrán! Los maderos de San Juan”. El empleo fructífero de la jitanjáfora no se agota en este tipo de obras, sino que se extiende, según nos recuerda Alfonso Reyes, hasta las canciones de cuna, estrofas bobas, gritos de guerra, porras deportivas, etc. Y, lo que resulta más interesante en nuestro caso, las canciones de brujas.

El caso de las “Coplas del baile de las brujas” (1717), sin embargo, no se puede atribuir automáticamente a la tradición popular. Ciertamente, es una tarea compleja establecer los límites de lo popular: baste aquí definirlo en oposición a lo culto, es decir, a las producciones escritas de la ciudad letrada. Si bien, como veremos, la forma de las coplas se inspira en las citadas canciones de brujas, el contenido parece alejado de las preocupaciones de las clases populares. De hecho, el poema surge de un conflicto entre dos bandos de la alta burocracia colonial: por un lado, los oidores, a quienes se critica con nombres propios; por el otro, los letrados cercanos al presidente de la Audiencia de Santafé de Bogotá, Francisco Meneses Bravo de Saravia, que había sido depuesto y deportado a España.

En este contexto, la elección de una forma popular, asociada a una tonada reconocible, puede entenderse como una estrategia que permite tanto el ocultamiento del autor (situado, muy posiblemente, en el bando perdedor de la contienda) como la transmisión oral del poema, en una época en que la imprenta todavía no había llegado a la Nueva Granada. De esta forma, el poema neogranadino se inserta en una tradición disidente que, en el mundo hispánico, está representada por obras anónimas como las *Coplas del Provincial* o las de *Mingo Revulgo*, con las que podría trazarse una fructífera comparación.

El procedimiento compositivo de las “Coplas del baile de las brujas” queda en evidencia desde la primera cuarteta, en la que el coro repite unos versos

directamente extraídos de la tradición. Estos versos están asociados al cuento *Domingo siete*, en el que, precisamente, se censura la codicia (atributo del que se acusa a los enemigos):

Lunes y martes
Y miércoles tres,
Jueves y viernes
Y sábado seis.

(Citado en Pacheco Quintero, 1970, p. 437).

El resto de las coplas seguirá la misma estructura de versos pentasílabos y hexasílabos con rima asonante, en “é”, en los versos pares. Este hecho nos lleva a pensar que todas las estrofas se cantaban con la misma melodía, lo que supone el aprovechamiento estratégico de una tonada consolidada por la tradición popular (la de *Domingo siete*). La continuación del ritmo resulta muy evidente en la segunda estrofa, en la que simplemente se sustituyen los días de la semana por los nombres de los oidores vilipendiados:

Martín y Barajas
y el Tábano tres,
Jusepe y Mateo
y Arámbulo seis.

(Citado en Pacheco Quintero, 1970, p. 437).

Centrándonos ya en nuestro tema, lo interesante de estos últimos versos es la conversión de una estrofa de jitanjáfora (el conteo de los días de la semana) en una estrofa informativa en que se introducen los nombres de los sujetos que a continuación serán, uno por uno, atacados. Curiosamente, si tenemos en cuenta nuestro contexto de recepción, se trataría de un proceso de ida y vuelta: hoy en día, de estos nombres solo queda la sonoridad. Es posible que sucediera lo mismo con muchos de los habitantes de la Santafé dieciochesca que repetían estas coplas, si es que llegaron a tener tal aceptación popular.

Todo el poema se articula en torno a una tensión entre dos marcos de referencia muy distintos: por un lado, el tiempo mítico de las canciones de brujas, en cuyo contexto las jitanjáforas tienen un profundo poder de invocación, inentendible para el profano

(no hay que olvidar que la creencia en las brujas, y en el poder de sus palabras, estaba vigente en la Nueva Granada colonial, como muestra Uribe, 1987); por otro lado, el tiempo histórico de la sátira, en el que se quiere denunciar determinadas conductas de personas concretas. Este contraste resulta especialmente acusado al comparar los coros con las estrofas intermedias. En los coros, hay una mayor libertad para jugar con el ritmo de las palabras:

Mamita Nogales,
Toque el Sarambé
Que todas sabemos
Como el a, b, c.

(Citado en Pacheco Quintero, 1970, p. 438).

Encontramos aquí, por cierto, una interesante referencia al *sarambé*, ritmo afroamericano que crea un enlace entre la tradición española de los cantares de brujas y la cultura de origen africano. La cultura negra, por otro lado, no queda bien parada en la obra, puesto que se asocia a personajes malignos y emparentados con el Diablo.

Más explícita es la asociación que pretende establecer el poema entre las brujas y los oidores de la ciudad letrada, a quienes se invoca para que formen parte del siniestro cortejo (lo que recuerda a las “danzas de la muerte”, tan frecuentes en la Edad Media europea). Estas invocaciones, que se realizan en las estrofas intermedias, entre las diversas jitanjáforas de los coros, tienen una clara intención satírica, lo que, en principio, no elimina del todo el estilo burlesco. Veamos, como muestra, las dos coplas dedicadas a Vicente Arámbulo, también conocido con el nombre de “Juan Largo”, oidor y alcalde de la Corte:

Arámbulo es gato
Viejo de revés,
Y andar suele a gatas
De puro beber.
Centro de codicias
Su corazón es,
Malhayan sus ojos,
Malhaya él, amén.

(Citado en Pacheco Quintero, 1970, p. 440).

En la primera estrofa, encontramos, además de la resemantización popular del término *gato* para hacer referencia a una persona taimada, un juego de palabras entre ser “gato” y andar “a gatas” por la adición a la bebida. En la segunda copla, la acusación de codicia es más directa, pero en los dos últimos versos se utiliza una anáfora que recuerda la estructura de los romances de transmisión oral, y se asemeja a una maldición ritual apoyada en elementos del cristianismo (“amén”). La procedencia culta del anónimo autor no implicaría su desconocimiento de los recursos populares, que seguramente formaban parte del repertorio pasivo de los escritores de la cultura letrada colonial.

En este poema, por lo tanto, la hibridez de su doble origen, popular y letrado, se refleja en la continua tensión entre lo burlesco y lo satírico. En los coros, se marca el ritmo a través de una conocida melodía popular, y se libera el lenguaje de ataduras conceptuales; mientras que las estrofas intermedias introducen una denuncia que, de alguna manera, nos remite al mundo histórico de la seriedad empírica. A partir de este hecho, podríamos conjeturar que la poesía popular permite una mayor libertad para la jitanjáfora pura. Sin embargo, los poemas que estudiaremos a continuación, producidos desde lugares de enunciación exclusivamente letrados, complejizan esta conclusión. Al fin de cuentas, el juego puro con la materialidad del lenguaje no puede atribuirse a una sola lengua, época o clase social.

El dislate culto: “Felicitación”, de Francisco Antonio Rodríguez

El siguiente poema, aunque escrito en el mismo contexto sociocultural por otro miembro de la élite criolla, en este caso de nombre conocido (Francisco Antonio Rodríguez), se sitúa en unas coordenadas muy distintas. A diferencia del anterior, no existe una clara inspiración popular en sus versos, escritos en pareados endecasílabos, aunque puedan presentarse convergencias en algunos recursos empleados. Tampoco existe una intención satírica, ni explícita ni camuflada.

De hecho, es evidente el tono festivo, ya desde el título: “Felicitación”. El poema está dedicado “al

señor oidor doctor Nicolás Prieto y Dávila”, por su reciente nombramiento como oidor en la Audiencia de Quito. Uno de los descendientes de este oidor, José María Vergara y Vergara, rescata el poema y lo ofrece, más bien como curiosidad, en su conocida *Historia*. De sus palabras introductorias se desprende que el poema tenía carácter privado (o, como mucho, restringido a un grupo social muy cerrado) y carecía de pretensiones literarias.

Esta misma falta de pretensiones (en un autor que, al parecer, no escribió muchos más versos) podría explicar la libertad con que el poeta emplea el lenguaje, aunque también se puede asociar con el entorno de las tertulias literarias (se sabe que el autor frecuentaba la Eutropélica, fundada por Manuel del Socorro Rodríguez en la Santafé de finales del siglo XVIII). Recordemos que en este tipo de agrupaciones elitistas se gestó gran parte de la llamada “poesía festiva” (etiqueta que equivale a la de “poesía burlesca”), muy numerosa en el siglo XIX, y también presente en los años en los que escribe Rodríguez. Dos ejemplos casi contemporáneos son José Ángel Manrique (*La Tocaimada*) y José Miguel Montalvo (*Los ratones federados*), ambos miembros habituales de la Tertulia del Buen Gusto. En este sentido, pareciera existir una relación entre lo burlesco y las nuevas formas de sociabilidad de la élite letrada.

El poema resulta representativo de lo que Alfonso Reyes llama *dislate culto*, que se produce por el absurdo de las relaciones establecidas entre las palabras, más que por los juegos acústicos en sí mismos. El carácter abierto de las categorías establecidas por Reyes para las jitanjáforas, sin embargo, se pone de manifiesto en algunos pasajes en los que Rodríguez crea neologismos y, de esa manera, practica la extrema fantasía de los significantes:

Me alegre, me realegro, me archi-alegro,
Me proto-alegro y me tatara-alegro.
(Citado en Vergara y Vergara, 1958, p. 96).

En cualquier caso, el principal procedimiento utilizado por Rodríguez es la exploración de la polisemia de ciertas palabras, creando relaciones conceptuales que escapan a la lógica habitual. En este sentido, destaca el uso de la palabra *oidor*. Como

su amigo ha sido nombrado con este alto cargo de la burocracia colonial, el sujeto poético declara su fidelidad a los “oidores”, y lo hace de esta manera:

Protesto ir a los sermones píos
en que nos diga el Padre: *oyentes míos*;
será el objeto de mi fe devota

todo *auditor* de la Romana Rota;
contra los sordos guardaré rencores
porque no son ni pueden ser *oidores*;
trataré con injurias infinitas
a cuantas cosas fueren *inauditas*.

(Citado en Vergara y Vergara, 1958, pp. 96-97).

La oposición creada entre el cargo de “oidor”, por un lado, y las personas sordas y las cosas inauditas, por el otro, acerca estos versos al puro dislate, en semejanza a la tradición anglófona del “*nonsense*”, con la diferencia de que aquí las transiciones se articulan a través de una palabra polisémica. Lo mismo sucede con la clasificación de los “oyentes” de una misa y el “auditor” de Rota (juez de un tribunal eclesiástico vaticano) como parte de un mismo grupo idolatrado. Esta apertura de sentidos por encima de la coherencia del lenguaje práctico recuerda algunas experiencias vanguardistas, tal y como subrayaba Samper Pizano (1965), pero debemos insistir en que se trata de un fenómeno de convergencia, y no de extraños pioneros.

El tema de la convergencia merece mayor detenimiento, puesto que no se reduce a los juegos disparatados con el lenguaje. En el poema de Rodríguez encontramos, al menos, tres características que lo relacionan con la estética contemporánea. Primero, la mezcla de registros lingüísticos: desde fórmulas protocolarias (“A Usía, señor, mi afecto inalterable”) hasta lenguaje coloquial (“si mi alma hasta las cachas no se alegra”), e incluso invectivas que se acercan a lo vulgar (“una buena higa / para la beata que tal cosa diga”). Aunque no se puede hablar propiamente de polifonía, sí existe una heteroglosia que enriquece la frecuente univocidad del discurso letrado, lo que supone una contravención del “decoro” clásico.

Segundo, hallamos una análoga mixtura de referentes, desde la mitología grecolatina (“niégume

Pitio Apolo sus concetos”) hasta detalles de un realismo cotidiano (“la más dulce miel sobre buñuelos”). El desfado con que se juntan los distintos referentes puede dar lugar a versos como los finales del poema: “Dada en Seguengue sobre aquel ribazo / que es el Vicegerente del Parnaso”. Si el apelativo de “Atenas Suramericana” para Bogotá resulta discutible, la consideración de un ribazo de un pueblo del Cauca como “Vicegerente del Parnaso” solo puede interpretarse en un sentido irónico, o incluso paródico respecto a las convenciones literarias de su tiempo, lo que se logra —insistimos— por la superposición de elementos que, en teoría, son incompatibles entre sí.

Tercero, destacamos la ruptura de la falacia artística y la inclusión en el poema del autor (“pues todo puede ser en mi conciencia”) y de sus reflexiones metapoéticas (“Vamos al caso, que estas digresiones / nada más hacen que aumentar renglones”). Esta autoconciencia literaria hace posible la parodia de las convenciones, como acabamos de ver, pero también la puesta en evidencia del propio poema como artefacto literario. En otras palabras, se podría incluso dudar de las alabanzas vertidas hacia el nuevo oidor, por el tono burlesco empleado. Creemos que el carácter del poema como documento privado entre amigos permite este tipo de licencias, a diferencia de las frecuentes loas recitadas, exhibidas o publicadas con motivo de la llegada de un Virrey, por citar un ejemplo habitual en la Colonia.⁴

Los tres rasgos que acabamos de apuntar resultan, en todo caso, sorprendentes en el contexto de la poesía canónica de su tiempo, puesto que, durante la Colonia (y más allá), en la Nueva Granada la alta cultura se ha identificado de forma casi exclusiva con el idealismo. Afirma Beltrán Almería (2016) que “como dogmáticos, los humanistas eran elitistas y defendían la pureza de la seriedad, en la vana esperanza de que la dignificación de lo serio

4 Con todo, los extremos de la poesía barroca también suelen convertir los poemas laudatorios en espectáculos de ingenio verbal. Según Beverley, se trataría de una estrategia consciente para remarcar la superioridad de la clase letrada. Quizás la comparación entre la seriedad barroca y la tradición burlesca sirva para poner en cuestión este habitual aserto, desde una perspectiva más lúdica y, en cierto sentido, más inocente.

sirviera para alejar a la humanidad de sus registros animales y bárbaros (lo bajo)” (pp. 11-12). En el contexto neogranadino, en el que la ciudad letrada se superpone a una cultura considerada incivilizada y amenazante, esta frontera se radicaliza, por lo que es menos frecuente hallar la libertad burlesca de la metrópoli. Un ejemplo de la segunda mitad del siglo xvii es Francisco Álvarez de Velasco y Zorrilla, poeta santafereño que reutiliza los versos más serios de Quevedo sin repetir sus burlas.

El poema de Rodríguez, por lo tanto, muestra una cierta apertura de la ciudad letrada neogranadina, aunque limitada al contexto privado, como un divertimento de la clase alta. Sea como fuere, este tipo de poemas burlescos, así como aquellos emparentados con la cultura popular, suponen una de las escasas grietas por las que asoma el mundo sensitivo y la diversidad de hablas e imaginarios. Si tenemos en cuenta que esta mezcla es, precisamente, lo que caracteriza la modernidad literaria (Beltrán Almería, 2016), entenderemos mejor por qué el poema de Rodríguez puede recordarnos a la poesía contemporánea. La escritura en los márgenes, en ocasiones, muestra más coherencia con la modernidad que la tradición canónica en la que parece inscribirse. En otras palabras, y volviendo a Samper Pizano, poetas como León de Greiff, Luis Vidales o Jaime Jaramillo Escobar pueden sentirse más identificados con la “Felicitación” burlesca de Rodríguez que con la “Desesperación” de José Eusebio Caro o las “Horas de tinieblas” de Rafael Pombo.

La extrema fantasía: “Para dar días o noches”, de Francisco Javier Caro

La tercera de las categorías establecidas por Alfonso Reyes (segunda en el ámbito de la literatura culta), es la extrema fantasía, definida como el trabajo radical con los valores acústicos de las palabras. Es decir, se trata de la jitanjáfora en su acepción más estricta. Como ejemplo de poema que emplea de forma destacada este recurso, hemos elegido “Para dar días o noches”, de Francisco Javier Caro, autor que se destacaba por su frecuente cultivo de la décima, con intenciones satíricas (como las que escribiera

contra los partidarios de la Independencia), o principalmente burlescas, como el poema que ahora comentamos.

Comencemos con un ejemplo de neologismos sin referente conceptual, creados por sus resonancias sonoras:

Primer verso pon: jaringo,
segundo pon: jilindango,
tercero pon: ringorrango,
cuarto pon: espingondingo.
(Citado en Vergara y Vergara, 1958, p. 123).

Aquí se evidencia la gratuidad de estas décimas, que el propio autor califica de “jocosas, / tan chuscas y salerosas / que no hubiera más que ver”. Las palabras inventadas, sin embargo, no son las únicas que demuestran la prioridad otorgada a la materia acústica. Lo notaremos al copiar el final de esta misma décima, en el que se utilizan palabras existentes en los diccionarios:

[...] los otros seis con Domingo,
con fritada, con cebada,
chirlos mirlos y ensalada,
se llenan, como aquí ves,
y tienes en dos por tres
una décima fraguada.
(Citado en Vergara y Vergara, 1958, p. 123).

Parece obvio que palabras como *Domingo*, *cebada* o *ensalada* se emplean por sus valores fónicos (particularmente, el de la rima), y no por sus significados (aunque la palabra *ensalada* remite al género burlesco de la “ensalada de versos”, que tuvo cultivadores tan destacados como Fernán González de Eslava).

Desde otra perspectiva, esta obra se puede adscribir a la tradición de poemas metapoéticos, de los cuales “Un soneto me manda hacer Violante” (Lope de Vega) es uno de los ejemplos más conocidos. Según Walters, se trata de una tendencia fácilmente identificable, en la que los poemas “rather than having to be about something, whether love, time or death, can be about itself: it can be its own subject and thus its own justification” (2002, p. 178). Estos poemas, al carecer de referentes extraliterarios,

ofrecen más libertad para el trabajo con la materialidad de las palabras, y suelen ser una de las mejores excusas para realizar un alarde de ingenio.

Con todo, el poema de Caro explicita una justificación adicional: la sátira (a través de la parodia) de un mal poeta, como notaremos en los siguientes versos:

Cualquiera que considere
Los versos que escribiste
Dirá que los compusiste
A salga lo que saliere.

(Citado en Vergara y Vergara, 1958, p. 120).

La gratuidad del “salga lo que saliere” es, en cualquier caso, el principio que articula el poema del propio Caro, como se muestra desde su irónico título, “Para dar días o noches”. En este sentido, creemos que la intención satírica es una simple cobertura para introducir lo que importa al poeta: el libre juego con los significantes a lo largo de doscientos versos. La presentación de la obra como el remedo de un poema chueco posibilita que el autor pueda desligarse de las convenciones de uso. En estas coordinadas lúdicas, se permiten los recursos que ya habíamos comentado en el análisis de Rodríguez: ruptura de la falacia artística (el autor aparece en el acto de componer sus versos), mezcla de referentes idealistas y cotidianos (de la “andaluzada” y la “panameñada” hasta las clásicas alusiones grecolatinas), y uso de múltiples registros lingüísticos.

Como novedad, señalamos que en el poema de Caro no solo encontramos heteroglosia, sino incluso polifonía, es decir, incorporación dentro del poema de varias voces. En este sentido, “Para dar días o noches” se asemeja a la “Sátira” que Manuel de Lavardén escribiera en Buenos Aires por esas mismas fechas, en la que también se introduce la supuesta habla de diversos grupos sociales (Lagmanovich, 2002). En nuestro caso, las distintas voces se identifican con el uso de un determinado dialecto, como en el caso del gitano que cecea: “vaya, no se azuste uzía”. También, mediante la utilización de una lengua diferente:

El portugués se finchó,
y dijo al engaña-bobos:

*eu quero comer os ovos
daquel ave que cantó,
Mas luego que los comió
freitiños y caentiños [...]*

(Citado en Vergara y Vergara, 1958, p. 122).

El objetivo de estos versos, claro está, no es la reproducción verosímil de la lengua portuguesa, sino el juego paródico con su materia acústica. Como recuerda Alfonso Reyes (2011), el uso de una lengua ajena es una vía frecuentemente utilizada para la creación de jitanjáforas (p. 37). Un ejemplo más radical, en esta misma época, sería el de la obra teatral “greco-chibcha” de Fernando de Orbea, *La conquista de Santa Fé de Bogotá*: aquí, la fingida reproducción de una lengua indígena da lugar a invenciones verbales puras.

Los versos de Caro que hemos reproducido más arriba vienen precedidos de una escena en la que un rebuzno, al desconocerse su referente emisor, se interpreta como gorjeo de pájaro: su sonoridad también podría haber sido resignificada a modo de jitanjáfora.⁵ En cualquier caso, el chiste se utiliza aquí como forma de ridiculizar al ingenuo portugués, que acaba comiendo los “huevos” del “ave” que rebuznó. El uso, con fines cómicos, del personaje extranjero (o, simplemente, diferente, como el caso de los negros en Quevedo, o del gitano en este mismo poema) era muy frecuente en la época, lo que hoy podría parecer inaceptable. Sin duda, tanto las formas del humor como sus límites cambian de forma notable a lo largo de la historia.

Por otro lado, parece oportuno resaltar cómo el poema de Caro reutiliza una de las formas simples que estudiara André Jolles (1974): el chiste. La historia del gitano, el burro y el portugués, que acabamos de comentar, pertenece a esta categoría. Existen, al menos, otros dos chistes en el poema: el de los dos pintores (tras la cháchara de uno, el otro afirma que, simplemente, “yo sé hacer / lo que habló

⁵ Es sugerente recordar que, desde los primeros días de la conquista, la realidad americana solía generar interpretaciones fantasiosas de los recién llegados. Con todo, el burro no era, desde luego, desconocido en Europa, sino más bien al contrario: posiblemente, los primeros burros criollos procedieron de la introducción de cuatro machos y dos hembras, por parte de Cristóbal Colón, en 1495.

mi compañero”) y el del ciego y el sordo (el ciego hablando de colores que el sordo, tras “escucharlos”, reproduce sobre el lienzo). Esto resulta interesante por dos motivos: por un lado, porque supone la presencia de formas populares en el poema (y, de esta manera, se tornan todavía más complejas las relaciones entre la tradición oral y la culta); y, además, porque los tres chistes señalan la distancia entre la realidad y las palabras que la designan. De hecho, la relación entre el significante y el significado es problematizada en todo poema burlesco, lo que nos permite escapar de los barrotes que trazan los sentidos unívocos.

Para completar este epígrafe, señalaremos muy brevemente un caso intermedio entre el “dislate culto” y la “extrema fantasía” en el uso del lenguaje. Su autor también pertenece a la Nueva Granada del siglo XVIII: Francisco Antonio Vélez Ladrón de Guevara (Santafé de Bogotá, 1721-1781). El poema “Describe largamente un paseo de varias madamas y otras personas” comienza presentando un sujeto poético encerrado en su biblioteca y hastiado por las demasiadas lecturas. El estado de confusión en que se halla este sujeto se expresa de forma bastante original:

Y por librarme de libros,
los fui poniendo en su estante
quedando yo hecho estantillo,
sin que me agradezcan Gómez,
González ni Fermocinos,
volúmenes, inforciatos,
leyes, ni legisperitos,
gestos al digesto haciendo,
teniendo a Baldo baldío,
matándome los Matienzos [...]
(1992, p. 138).

Aquí encontramos la reutilización de los referentes libresco en su materialidad acústica, creando asociaciones inauditas entre algunos nombres de obras y autores, por un lado, y, por el otro, lexemas evocados por su semejanza fónica (El “Baldo” con baldío; Juan de Matienzo con matar). En este caso, existe una fructífera combinación de los dos tipos de jitanjáforas cultas establecidas por Reyes, ya que el juego con la materia acústica lleva a trazar

asociaciones absurdas. Los estados límite en que se produce un desarreglo de los sentidos (en este caso, por el mucho leer) propician la escritura delirante: no podemos dejar de notar las convergencias con el propio Quijote. En definitiva, la libertad de lo burlesco resulta propicia para representar cierto grado de alteración mental (no en vano, varias formas de la locura generan un uso particular del lenguaje).

En otro orden de cosas, el ejemplo de Vélez Ladrón se diferencia de los poemas de Rodríguez y de Caro en el hecho de localizar el tono burlesco en un fragmento que, por este motivo, se diferencia de los que siguen. En efecto, se narra a continuación una serie de pasajes de corte rococó en el que aparecen algunos elementos costumbristas, incluyendo una descripción del salto del Tequendama, en las afueras de Bogotá. El poema confirma, por lo tanto, que lo burlesco puede aparecer de forma aislada en una obra situada, por lo general, en el ámbito de lo serio. En estos casos, como sucede de forma más significativa en las *Elegías* de Castellanos, el enfrentamiento de dos estéticas (la seriedad y la risa) supone también la confrontación de dos visiones del mundo.

Conclusión

La poesía burlesca constituye una tradición doblemente marginal, a pesar de su vitalidad y de sus convergencias con la poesía moderna. El primer motivo de marginación es su inserción en el ámbito de la risa más “insignificante”, ya que, a diferencia de la sátira, lo burlesco no se justifica por tratar significados “importantes”, como la reprensión de vicios. El segundo motivo está relacionado, más bien, con la crítica literaria, puesto que, como consecuencia de lo anterior, es difícil analizar lo burlesco a modo de “documento” cultural. Ni siquiera el formalismo podría encontrar una adecuada fuente de información en este tipo de poemas, ya que resulta escasa, e incluso nula, su evolución formal.

Desde la introducción, este artículo se ha insertado en la línea de revalorización crítica de la poesía burlesca. Los pocos teóricos que se han acercado a este tipo de obras, como el propio Alfonso Reyes,

han subrayado el carácter periférico, e incluso heterodoxo, de esta vertiente. Sin salirnos del contexto de la Hispanoamérica colonial, Lasarte aprecia este tipo de obras porque “permite suspender el orden de la cultura oficial” (2009, p. 270). En efecto, los poemas que hemos estudiado se distancian del idealismo habitual en la ciudad letrada y generan pliegues por los que se introducen distintos imaginarios y registros lingüísticos.

Desde una perspectiva más filosófica, José María Valverde (2008) exalta el trabajo con la materialidad del lenguaje, puesto que “estar del lado de la palabra es estar del lado de los pobres, de *lo pobre*, de lo concreto y lo de todos, y es estar contra el despotismo *de arriba*, cuyo arquetipo está en el idealismo del aristócrata Platón” (p. 11). En efecto, apostar por el lenguaje, por el sonido concreto, de alguna manera supone una ruptura con el mundo de la seriedad idealista. Todo poema burlesco, cuando menos, pone en cuestión la supuesta relación entre las palabras y los conceptos que pretenden representar, como vimos más arriba. Y este cuestionamiento es una de las principales tareas que puede asumir la literatura.

Ahora bien, es necesario discutir los límites de este supuesto carácter subversivo de la poesía burlesca. Para ello, debemos separarnos del contexto contemporáneo, que entiende los procedimientos análogos de la literatura del siglo xx como revolucionarios. Primero, no podemos situar la poesía burlesca en un esquema de evolución (y, por lo tanto, de revolución), ya que sus procedimientos se utilizan en múltiples culturas desde tiempos inmemoriales, como muestran los ejemplos de la cultura popular. Lo burlesco, por lo tanto, es una vertiente tradicional, en lugar de una innovación de ciertos autores o épocas inconformes.

Segundo, el lugar de enunciación de los textos estudiados revela una posición de privilegio, respecto a otras culturas presentes en la Nueva Granada (especialmente los indígenas y los negros) y respecto a las periferias hispanas de la ciudad letrada. En efecto, los autores son, en todos los casos analizados, miembros de la élite criolla, que conciben

sus obras como divertimento y demostración de agudeza ante sus pares. Los poemas de Rodríguez y de Caro, dirigidos de forma explícita a otros colegas, lo demuestran. También se conoce el contexto de producción de Vélez Ladrón de Guevara: se trataba de obras de circulación exclusiva entre los cortesanos cercanos al Virrey. En cuanto a las “Coplas del baile de las brujas”, muestran un posible intento de traspasar las fronteras de la ciudad letrada, pero solo para fortalecer a uno de los bandos en un conflicto interno de la élite.

Es decir, la peculiaridad de los textos analizados no nos permite interpretarlos como subversivos en su propio contexto de recepción, ni tampoco como novedosos, pues se insertan en una tradición mucho más extensa que la propia poesía culta. Con todo, es justo reconocer su diferencia respecto a la poesía habitualmente practicada en la Colonia: la jitanjáfora rítmica, al tiempo que invectiva, de las “Coplas del baile de las brujas”; el dislate que crea sentidos inesperados en Francisco Antonio Rodríguez; el puro disfrute de los sonidos y los chistes populares en Francisco Javier Caro; el desarreglo de los sentidos de Vélez Ladrón; pueden todavía ser plenamente disfrutados por los lectores y, desde luego, deben formar parte de cualquier panorama de la literatura neogranadina, hasta ahora limitada a obras de seriedad idealista.

En definitiva, el aporte del presente artículo se sitúa en una posición paradójica: al tiempo que intenta desvelar una tradición ocultada en la poesía colonial, la conecta con manifestaciones de toda lengua y momento, incluso de la vida cotidiana (recordemos, de nuevo, las rimas infantiles), lo que parece desmentir su carácter único. En efecto, a veces resulta necesaria la revaloración de lo común, de lo más evidente. Lo burlesco es parte esencial del *homo ludens* que somos, lo que no puede dejar de manifestarse en nuestras producciones verbales, orales y escritas, desde el joven de la barriada popular de hoy hasta el ilustre oidor de la Audiencia de Quito. Debemos recordarlo cuando intentemos ofrecer una imagen completa de la creación literaria.

Referencias

- Arellano, I. (2006). Las máscaras de Demócrito: en torno a la risa en el Siglo de Oro. En I. Arellano y V. Roncero (Eds.). *Demócrito áureo. Los códigos de la risa en el Siglo de Oro* (pp. 329-359). Sevilla: Renacimiento.
- Beltrán Almería, L. (2016). *Estética de la risa*. México: Ficticia.
- Beverly, J. R. (1992). On the concept of the Spanish Literary Baroque. *Culture and Control in Counter-Reformation Spain* (pp. 216-230). Minnesota: University Press.
- Cacho Casal, R. (2007). El ingenio del arte: introducción a la poesía burlesca del Siglo de Oro. *Criticón*, 100, 9-26.
- Éluard, P. (1926). Fantrases. *La Révolution Surréaliste*, 6, 2-3.
- Jolles, A. (1974). *Las formas simples*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Lagmanovich, D. (2002). Nuevas notas sobre la Sátira (1786) de Manuel José de Lavardén. *Revista Chilena de Literatura*, 60, 101-109.
- Lasarte, P. (2009). Mateo Rosas de Oquendo: la sátira y el carnaval. En I. Arellano y A. Lorente Medina (eds.). *Poesía satírica y burlesca en la Hispanoamérica colonial* (pp. 266-272). Madrid: Iberoamericana.
- Martínez Pérez, A. (1987). *La poesía medieval francesa del "non-sens": fatrasie y géneros análogos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Orbea, F. de (1950). *Comedia nueva: la conquista de Santa Fé de Bogotá*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.
- Orwell, G. (2016). Epílogo. En E. Lear. *Todo disparates y otros tantos dislates* (pp. 189-199). Salamanca: El Gallo de Oro.
- Otero Muñoz, G. (1928). *La literatura colonial y popular de Colombia*. La Paz: Imprenta Artística.
- Pacheco Quintero, J. (1970). *Antología de la poesía en Colombia* (vol. 1). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Reyes, A. (2011). *El libro de las jitanjáforas*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Samper Pizano, D. (1965). Un De Greiff del siglo XVIII. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 8(01), 64-72.
- Uribe, M. V. (1987). Los ocho pasos de la muerte del alma: la inquisición en Cartagena de Indias. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 24(13), 29-39.
- Valverde, J. M. (2008). *Vida y muerte de las ideas*. Madrid: Ariel.
- Vélez Ladrón de Guevara, F. A. (1992). *Poesías*. Bogotá: Kelly.
- Vergara y Vergara, J. M. (1958). *Historia de la literatura en Nueva Granada. Desde la Conquista hasta la Independencia (1538-1820)* (vol. 2). Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de Colombia.
- Walters, G. D. (2002). *The Cambridge Introduction to Spanish Poetry*. Cambridge: University Press.
- Ynduráin, F. (1974). Para una función lúdica en el lenguaje. En *Doce ensayos sobre el Lenguaje* (pp. 215-227). Madrid: Fundación Juan March.

Enseñar y aprender a leer en inglés: creencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos*

**Teaching and
Learning How to Read
in English: Chilean Pre-
Service EFL Teachers'
Beliefs**

**Ensinar e aprender a
ler em inglês: Crenças
de futuros professores
chilenos de língua
estrangeira**

Tania Tagle Ochoa** <https://orcid.org/0000-0002-0299-1827>

Cecilia Schuster Muñoz*** <https://orcid.org/0000-0002-5689-2592>

Viviana Rojas Caro**** <https://orcid.org/0000-0001-6297-1150>

Mónica Campos Espinoza***** <https://orcid.org/0000-0002-1681-8910>

Lucía Ubilla Rosales***** <https://orcid.org/0000-0001-9933-7997>

Luzmila Flores Gajardo***** <https://orcid.org/0000-0003-1296-4635>

Mark Briesmaster***** <https://orcid.org/0000-0001-5078-3718>



Para citar este artículo

Tagle Ochoa, T., Schuster Muñoz, C., Rojas Caro, V., Campos Espinoza, M., Ubilla Rosales, L., Flores Gajardo, L. y Briesmaster, M. (2020). Enseñar y aprender a leer en inglés: creencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-11778>

* Este artículo forma parte del Proyecto de Innovación en Docencia 411-3462.

** Académica de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: ttagle@uct.cl.

*** Académica de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: cschuster@uct.cl.

**** Académica de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: vrojas@uct.cl.

***** Académica de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: mcampos@uct.cl.

***** Académica de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: lubilla@uct.cl.

***** Académica de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: lflores@uct.cl.

***** Académico de la carrera de Pedagogía en inglés. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo electrónico: briesmaster@uct.cl.

Artículo recibido
12 • 06 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

El objetivo del presente artículo derivado de investigación es develar las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora que poseen estudiantes de Pedagogía en inglés de una universidad chilena. Se siguió una metodología cualitativa de investigación, empleando un estudio de caso. Los participantes fueron 20 futuros docentes, que estaban cursando su segundo año de formación. Se recogió información a través de una entrevista semiestructurada. Los datos se analizaron utilizando el *software* Atlas.Ti. Los resultados plantean que los participantes poseen creencias sobre esta habilidad basadas en las formas de procesamiento ascendente y descendente de la información. Al respecto, se señala que los futuros maestros requieren configurar una visión sobre la comprensión lectora desde una perspectiva estratégica. En este contexto, se sugiere que las instituciones formadoras de profesores de inglés los incentiven a realizar prácticas metacognitivas para transformar sus creencias tradicionales.

Palabras clave

Formación de docentes; creencias; comprensión lectora; enseñanza de idiomas; aprendizaje de idiomas

Abstract

The objective of the present article derived from research is to unveil the beliefs about the teaching and learning process of the reading comprehension skill that students of Pedagogy in English possess at a Chilean university. The authors followed a qualitative research methodology through a case study. The participants were 20 future teachers, who were in their second year of education. The authors conducted a semi-structured interview and analyzed the participants' answers using the Atlas.Ti software. The findings suggest that the participants hold beliefs concerning reading skills in English which are based on both bottom-up and top-down ways of processing information. In this respect, the authors state that future teachers need to build up a new look at reading comprehension from a strategic approach. In this context, it is suggested that English teacher training institutions encourage them to carry out metacognitive practices to transform their traditional beliefs.

Keywords

teacher education; beliefs; reading comprehension; language teaching; language learning

Resumo

O objetivo do presente estudo é revelar as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem das habilidades de compreensão de leitura que têm alunos de Pedagogia em inglês de uma universidade chilena. A metodologia de pesquisa qualitativa foi considerada, utilizando um estudo de caso. Os participantes foram 20 futuros professores, estando em seu segundo ano de formação. As informações foram coletadas por meio de uma entrevista semiestructurada. Os dados foram analisados utilizando o *software* Atlas.Ti. Os resultados sugerem que os participantes têm crenças sobre essa habilidade com base nas formas de processamento de informações ascendente e descendente. Sugere-se que as instituições que treinam professores de inglês os incentivem a realizar práticas metacognitivas para transformar suas crenças tradicionais.

Palavras-chave

formação de professores; crenças; compreensão de leitura; ensino de línguas; aprendizagem de línguas

Introducción

El sistema educacional chileno considera como asignatura obligatoria la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el quinto año de educación primaria hasta el cuarto año de educación secundaria (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Al respecto, las metas que los estudiantes deberían alcanzar durante su proceso formativo se basan en niveles de inglés asociados a estándares internacionales, los cuales, en este caso, son los planteados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estos niveles son “A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría)” (Consejo de Europa, 2001, p. 28). En este marco, se espera que los estudiantes chilenos, al finalizar su educación primaria, hayan alcanzado un nivel de inglés A2. Asimismo, se contempla que ellos deberían contar con un nivel B1 al egresar de educación secundaria (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

En el contexto nacional, el Sistema de Medición para la Calidad de la Educación (Simce), por medio de un examen de inglés focalizado en las habilidades de comprensión lectora y comprensión auditiva busca recoger información sobre el nivel que poseen los alumnos de tercer año de enseñanza secundaria en función de estas competencias receptivas (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Los resultados de la última evaluación aplicada el año 2014 indicaron que solo un 12,6 % de los aprendices logra demostrar un B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al comprender de manera escrita y oral en inglés. Estos hallazgos parecen evidenciar que los estudiantes chilenos finalizan su formación escolar experimentando dificultades para comprender textos escritos en la lengua inglesa, lo cual resulta preocupante en el marco de las metas establecidas por el Ministerio de Educación.

Uno de los factores que podría estar limitando el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes chilenos correspondería a las ideas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua. En esta línea, algunos estudios llevados a cabo en el país han encontrado que profesores de

inglés, en formación y en ejercicio, sostienen que el aprendizaje de este idioma se construye a través de la formación de hábitos o memorización considerando contenidos lingüísticos, tales como gramática y vocabulario, por sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas (Blázquez y Tagle, 2010; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014a).

Por otro lado, estudios similares llevados a cabo en Chile establecen que los docentes de inglés, en formación y en ejercicio, vinculan la enseñanza de la lengua extranjera con procesos de transmisión de información más que con proveer las condiciones necesarias para generar el desarrollo de habilidades receptivas y productivas por parte de los estudiantes (Díaz, Alarcón y Ortiz, 2012, 2015; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014b). La visión de los profesionales de la educación sobre cómo ayudar a otros a construir conocimientos respecto a la lengua inglesa se asociaría a sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de especialidad. Dicho proceso se asociaría, a su vez, con algunas dimensiones didácticas, entre ellas: objetivos, contenidos, actividades, recursos y formas de evaluación (Zabala, 2007). De acuerdo con Borg (2006), las creencias pedagógicas corresponden a la forma como los docentes perciben e interpretan los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto, las mismas tenderán a conducir, de manera directa, el desempeño de los profesionales de la educación.

En este contexto, considerando los bajos resultados alcanzados por los alumnos chilenos en el marco de la habilidad de comprensión lectora en inglés, parece importante develar las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad que poseen futuros profesores de lengua inglesa pertenecientes a una universidad nacional. Específicamente, esta investigación busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las creencias sobre objetivos y contenidos asociados a la habilidad de comprensión lectora que poseen futuros profesores de inglés que cursan su segundo año de formación en una universidad chilena?

2. ¿Cuáles son las creencias sobre actividades y recursos relacionados con la habilidad de comprensión lectora que poseen futuros profesores de inglés que cursan su segundo año de formación en una universidad chilena?
3. ¿Cuáles son las creencias sobre evaluación respecto a la habilidad de comprensión lectora que poseen futuros profesores de inglés que cursan su segundo año de formación en una universidad chilena?

Marco teórico

Creencias pedagógicas

En términos generales, es posible definir las creencias como constructos mentales, los cuales funcionan como un filtro de información (Díaz y Solar, 2008; Pajares, 1992). En el contexto pedagógico, las creencias pueden definirse como teorías personales y representaciones que cada docente posee con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (Levin y He, 2008). Al respecto, se ha indicado que las creencias pedagógicas influyen el actuar del docente en el aula (Borg, 2011); por consiguiente, son las que determinan cómo enseñar a los estudiantes.

Considerando el proceso de construcción de las creencias, los individuos las desarrollan de manera inconsciente e involuntaria (Cross, 2009; Inceday y Kesli, 2011; Richardson, 2003). De acuerdo con estos autores, las creencias suelen construirse durante la formación de los sujetos a partir de la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto escolar. Relativo a este punto, Mak (2011) sostiene que las creencias construidas en este tipo de contextos son muy difíciles de modificar.

Ertmer (2005) expresa que las creencias se encuentran arraigadas o centralizadas en la cognición de los profesionales de la educación. Por esta razón, el hecho de querer modificarlas resulta un proceso muy complejo. En la misma línea, Pajares (1992) sostiene que las creencias internalizadas a más temprana edad resultan ser más difíciles de modificar que las adquiridas recientemente. Esto

se debería a que las creencias más antiguas están mayormente enraizadas en lo profundo de la cognición del individuo. Otro factor que afecta la modificación de las creencias se asocia a su naturaleza tácita (Erkmen, 2014), es decir, tienen un carácter implícito, por lo que es muy complejo articularlas.

Se ha indicado que las creencias pueden modificarse, de manera progresiva. Al respecto, Richards y Farrell (2005) plantean que los procesos de reflexión sobre la práctica pueden contribuir a este cambio. En esta línea, cuestionar las propias acciones docentes, articulando la teoría y la práctica, puede promover la transformación de creencias que no favorecen la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores. Lo anterior, porque las creencias filtran la información que proviene del entorno y/o la adecúan considerando la tradición.

Habilidad de comprensión lectora en inglés

La comprensión lectora en inglés es una habilidad receptiva, a través de la cual los individuos procesan e identifican información de textos escritos (Grabe, 2009). Este proceso comprende la construcción activa de significados respecto a elementos textuales y contextuales. En este marco, la puesta en práctica de esta habilidad puede asociarse a diferentes propósitos, tales como localizar, integrar, criticar y usar información, comprender de manera rápida y general, además de aprender y evaluar.

Considerando la habilidad de comprensión lectora en inglés, se plantean dos formas de procesamiento de la información. La primera es la de tipo ascendente o *bottom-up* (Carrell, 1987; Kusiak, 2013). Desde este punto de vista, la comprensión lectora se percibe como un proceso de decodificación de información. Al respecto, se comienza decodificando unidades lingüísticas individuales del texto, desde las que son mínimas hasta las de mayor extensión. En otras palabras, un lector comprende un texto decodificando, primero, letras, luego el significado de palabras y, posteriormente, el de un párrafo completo, repitiendo el mismo proceso para los componentes restantes del texto.

La segunda forma de procesamiento de la información usada al comprender un texto escrito es la de tipo descendente o *top-down* (Dambacher, 2010; Smith, 1978), que se basa en un modelo psicolingüístico que estipula Goodman (1988). En esta forma de procesamiento, la comprensión lectora corresponde a un proceso activo, donde un lector, para entender un texto, realiza predicciones y activa sus conocimientos previos. En esta línea, la comprensión desde esta lógica integra factores asociados al lector, tales como sus experiencias, sus perspectivas y conocimiento cultural (Nunan, 2015). Además, esta forma de procesamiento se centra en componentes que tienen relación con el texto, tales como temáticas, estructuras textuales y secuencias episódicas.

En este contexto, existe consenso en que la habilidad de comprensión lectora se produce a través de la confluencia de las formas de procesamiento ascendente y descendente, es decir, a través de un proceso interactivo relacionado con las formas de procesamiento previamente identificadas (Hedgcock y Ferris, 2009). Desde esta perspectiva, se sugiere no basarse en una lógica exclusiva, sino considerar las dos formas de procesamiento como complementarias más que opuestas.

Dimensiones didácticas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

El diseño y la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa se basan, esencialmente, en tomar decisiones teniendo en cuenta determinadas dimensiones didácticas (Ministerio de Educación de Chile, 2012) que se asocian a objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

Respecto a los objetivos de aprendizaje, estos corresponden a metas que estipulan los resultados que los aprendices deben lograr al finalizar una actividad académica (Phillips y Pulliam Phillips, 2008). En el contexto de la enseñanza del inglés, los objetivos de aprendizaje pueden relacionarse con el desarrollo de la competencia comunicativa de esta lengua extranjera (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995;

Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Savignon, 2001). Al respecto, Usó-Juan y Martínez-Flor (2006), basándose en el trabajo de los autores citados, proponen un modelo de competencia comunicativa compuesto por las siguientes cinco áreas de competencia: competencia discursiva, lingüística, pragmática, intercultural y estratégica. Al respecto, la *competencia discursiva* se relaciona con la comprensión y producción de textos en función de las habilidades de comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral. Lo anterior implica la coherencia y cohesión en diversos tipos de textos. La *competencia lingüística* se asocia a todos los elementos de un sistema lingüístico: fonológicos, gramaticales y léxicos, que son necesarios para comprender y producir un texto oral o escrito. Asimismo, la competencia *pragmática* se enmarca en conocer la función de un texto escrito u oral, además de los factores contextuales implicados. Por su parte, la competencia *intercultural* se relaciona con el conocimiento de reglas socioculturales sobre cómo comprender o producir un texto oral o escrito coherente con determinados contextos sociolingüísticos. De acuerdo con estos autores, el quinto componente de la competencia comunicativa es la *competencia estratégica*, que se asocia al conocimiento de estrategias compensatorias en caso de que el usuario del idioma experimente dificultades respecto a las competencias previamente descritas.

Los objetivos se asocian a los contenidos o saberes que los estudiantes han de construir los cuales pueden ser de cuatro tipos: contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales (López, 2005; Zabala, 2007; Zabala y Arnau, 2014). Los primeros se refieren a información literal relacionada con datos, hechos o términos, y tienden a ser memorizados. Por su parte, los contenidos conceptuales también se refieren a los aspectos mencionados, pero buscando comprenderlos. En tercer lugar, los contenidos procedimentales corresponden al saber hacer, lo cual se vincula con habilidades, técnicas y estrategias que los estudiantes adquirirán. Finalmente, los contenidos de tipo actitudinal apuntan a un saber ser, centrándose especialmente en normas, valores y actitudes.

Asociadas a la enseñanza de la habilidad de comprensión lectora se sugieren tres tipos de tareas: las actividades previas a la lectura, las actividades durante la lectura y las actividades posteriores a la lectura. En las primeras, se prepara al estudiante para comprender un texto, activando sus conocimientos, presentando vocabulario clave y ayudándolo a hacer predicciones sobre la temática del texto (Makalela, 2015). En las actividades realizadas durante la lectura, el docente acompaña a los estudiantes, incentivándolos a comprender los textos con el fin de identificar información general para confirmar sus predicciones y, simultáneamente, identificar información específica para reconocer detalles en el texto (Grabe y Stoller, 2014). Respecto a las actividades posteriores a la lectura, estas permiten profundizar la comprensión de los textos y/o llevar a cabo la producción del idioma (Xiao, 2015).

En cuanto a los recursos, Tomlinson (2011) señala que estos pueden tratarse de cualquier material usado para ayudar a otros a adquirir la lengua inglesa. En el marco de la enseñanza de la habilidad de comprensión lectora en inglés, Maley (2011) indica que se usan textos no literarios y literarios para exponer a los estudiantes al idioma extranjero. Por un lado, es posible hacer alusión a los textos no literarios, que buscan informar o persuadir respecto a acontecimientos de la vida cotidiana (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015). Ejemplos de estos pueden ser noticias, afiches, cartas, entrevistas y textos normativos. Por otro lado, los textos literarios presentan hechos relacionados con la ficción (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006). Se ha señalado que los mismos son recursos auténticos que exponen el idioma de manera no adaptada a los aprendices (Alonso y Fernández, 2003). Ejemplos de este tipo de textos son poemas, historias breves o novelas (Richards, 2015).

Respecto a los tipos de textos, Rodríguez (2012) señala que estos pueden tener distintas estructuras; se clasifican en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, dialogados e instructivos. De acuerdo con esta autora, los textos narrativos presentan eventos, ficticios o reales, llevados a cabo por personajes. Los textos descriptivos buscan representar con detalle cosas, animales, paisajes, épocas o personas. Los textos expositivos exponen conceptos

o ideas, considerando un orden lógico que puede ser desde lo más general a lo más particular (orden deductivo), desde lo más particular a lo más general (inductivo) o por medio de ideas sucesivas (orden paralelístico). Los textos argumentativos incluyen la formulación de hipótesis o tesis que permiten la demostración de un juicio. Los textos dialogados involucran las interacciones de dos o más personajes. Por último, de acuerdo con esta autora, los textos instructivos buscan aconsejar, dirigir o enseñar algo al receptor, combinando la descripción y la exposición.

En el contexto de la evaluación en la enseñanza del inglés, esta se asocia a verificar el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los aprendices (Brown y Abeywickrama, 2010). Al respecto, se destacan tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (Bachman y Palmer, 2010; Katz, 2014). La primera se lleva a cabo para identificar los conocimientos previos de los aprendices al inicio de un determinado periodo académico previo a cada diseño áulico. La formativa se realiza durante el proceso de aprendizaje a través de las actividades de clase y retroalimentación. La evaluación sumativa se implementa al final de una unidad o curso para calificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En función de la evaluación asociada a la habilidad de comprensión lectora, pueden considerarse actividades abiertas, que buscan que el estudiante produzca una respuesta en función de lo comprendido de un texto escrito (Oakhill, Cain y Elbro, 2015). De la misma forma, se puede evaluar la comprensión lectora por medio de actividades cerradas, en las cuales el estudiante debe demostrar lo que ha entendido sobre un texto, seleccionando una respuesta previamente definida, como en el caso de tareas de completar, selección múltiple o verdadero-falso (Alderson, 2000).

Metodología

En el presente estudio se siguió una metodología cualitativa de investigación, debido a que es coherente con el reconocimiento de dimensiones subjetivas y conocimiento personal de los participantes. En este sentido, es importante señalar que el estudio

de las creencias se reconoce como relacionado, esencialmente, con la metodología cualitativa, por la naturaleza de estas y por estar estrechamente conectadas con el pensamiento (Sandín, 2003). En este marco, se empleó un análisis de caso centrado en las creencias que poseían futuros profesores de una universidad chilena. El estudio de casos se entiende como aquel que se centra en la particularidad y en la complejidad de un caso singular, para comprenderlo en las circunstancias en que se desarrolla (Stake, 1998). El estudio de casos se caracteriza por ser particularista, descriptivo y heurístico porque se centra en una situación, acontecimiento o fenómeno en particular; se describe de manera precisa y completa el fenómeno estudiado; y permite darle nuevos significados.

Participantes

Los sujetos de estudio fueron 20 estudiantes del segundo año de la carrera Pedagogía en inglés de una universidad chilena ubicada en el sur del país. Del total de participantes, 10 eran mujeres y 10 hombres, y sus edades fluctuaban entre los 20 y 25 años.

Como criterios de inclusión, se consideró que los participantes estuviesen cursando su cuarto semestre de formación universitaria (la duración total del programa es de 10 semestres académicos). En este semestre a ellos aún no les corresponde asistir a cursos asociados a didáctica de la especialidad o asignaturas en donde reflexionen sobre la enseñanza de la habilidad de comprensión lectora en inglés. Se realizó una invitación vía directa a los estudiantes en formación para colaborar en el estudio; la participación de los sujetos fue voluntaria.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para recolectar información fue una entrevista semiestructurada (véase el anexo). Esta técnica fue seleccionada para que los participantes pudiesen explicitar, de manera oral, y dialogar con el entrevistador en el marco de sus creencias respecto a objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación centrados en la habilidad de comprensión lectora en inglés. Para facilitar el acceso a la información, se decidió realizar la entrevista en español

(idioma materno de los participantes). El guion de la entrevista fue construido por los investigadores y validado a través de juicio de expertos.

Procedimiento

En primer lugar, se invitó como participantes a futuros profesores de inglés que estuvieran cursando el segundo año de formación en una universidad chilena. Las personas que accedieron firmaron una carta de consentimiento, la cual explicitaba que los datos recogidos solo serían útiles para fines investigativos y que no se revelarían sus identidades.

Como paso siguiente, uno de los investigadores entrevistó a los participantes. Cada entrevista duró alrededor de 30 minutos y se registró por medio de una grabadora de audio. Posteriormente, las entrevistas se transcribieron usando el programa procesador de texto Microsoft Word. Estas transcripciones fueron analizadas por medio del *software* de análisis cualitativo Atlas.Ti. Las respuestas de los sujetos fueron codificadas y categorizadas, con el apoyo del *software*, considerando las dimensiones didácticas de objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación asociadas a la habilidad de comprensión lectora en inglés. Por último, se procedió a crear redes conceptuales, incluyendo las categorías previamente establecidas, para ilustrar los hallazgos del estudio.

Resultados

Creencias de futuros profesores de inglés sobre objetivos y contenidos asociados a la habilidad de comprensión lectora

La categoría Creencias de futuros profesores de inglés sobre objetivos asociados a la habilidad de comprensión lectora, que se ilustra en la figura 1, permite identificar, por un lado, las subcategorías *identificar información* y *aprender contenidos lingüísticos*. Asimismo, la categoría Creencias de futuros profesores de inglés sobre contenidos asociados a la habilidad de comprensión lectora, también expuesta en la figura 1, permite identificar las subcategorías *contenidos conceptuales* y *contenidos procedimentales*.

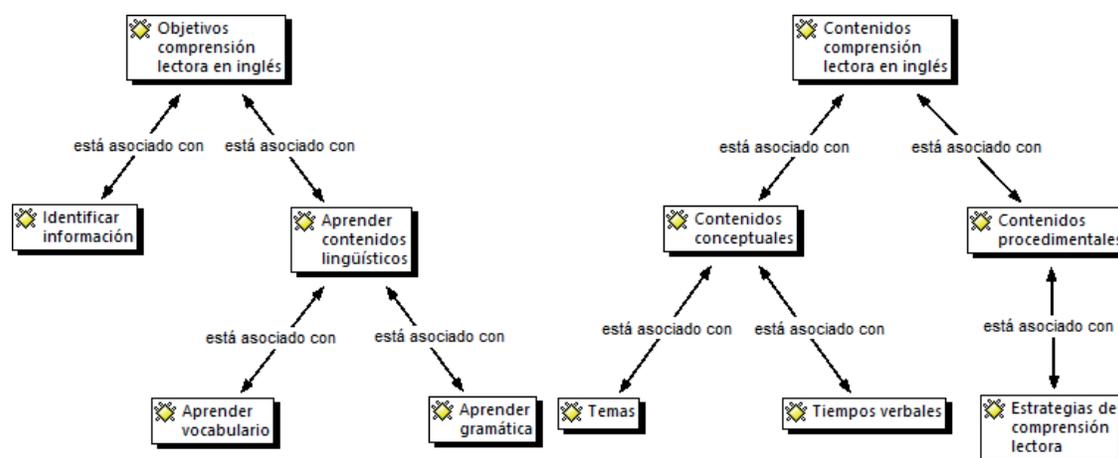


Figura 1. Red conceptual asociada a Creencias de futuros profesores de inglés sobre objetivos y contenidos asociados a la habilidad de comprensión lectora.

Fuente: elaboración propia.

En el marco de las creencias focalizadas en *objetivos* de la habilidad de comprensión lectora en inglés que poseen los estudiantes de pedagogía, uno de los propósitos mencionados por los participantes en la entrevista fue *identificar información* en textos. Lo anterior se explicita en el siguiente segmento de entrevista: “Los alumnos deben extraer información global, información específica, detalles, palabras específicas, vocabulario del texto” (E07 [13:13]). En la misma línea, otro de los informantes manifiesta una perspectiva similar: “Los alumnos deberían lograr una comprensión completa de lo que se lee identificando información general, información específica y analizando diferentes partes del texto que son inicio, desarrollo y final” (E08 [11:11]).

Además, algunos estudiantes de pedagogía expresan que uno de los objetivos relacionados con la habilidad de comprensión lectora en inglés debería ser *aprender contenidos lingüísticos*. En este contexto, los entrevistados manifiestan que los estudiantes de la lengua inglesa deberían *aprender vocabulario* para poder reconocer lo señalado en los textos. Al respecto, uno de los informantes establece lo siguiente: “Primero se aprende lo más básico que es el vocabulario. Esto se hace traduciendo las palabras. Se deben conocer de forma aislada para comprender cada oración del texto” (E06 [05:05]). Esta visión también se evidencia en: “Una clase de

lectura pudiese ser útil para que los alumnos adquirieran vocabulario o palabras específicas incluidas en los textos” (E09 [15:15]).

Por otro lado, considerando el objetivo *aprender contenidos lingüísticos*, los futuros docentes manifiestan que los alumnos, al desarrollar la habilidad de comprensión lectora en inglés, deberían *aprender gramática*, lo cual involucra adquirir saberes estructurales de la lengua inglesa. En este contexto, uno de los participantes plantea que: “Al leer en inglés, el estudiante pudiese reconocer cómo se estructura el idioma. Uno no siempre piensa en eso” (E10 [17:17]). Este punto de vista es también explicitado por otro de los sujetos de estudio: “Uno de los objetivos que los alumnos deberían alcanzar, cuando leen textos, es aprender estructuras gramaticales para producirlas más adelante” (E07 [13:13]).

Las creencias de los futuros docentes de inglés se focalizan, además, en ciertos *contenidos* respecto a la habilidad de comprensión lectora. Desde esta perspectiva, al hacer alusión a los saberes que los aprendices deberían construir al desarrollar esta habilidad, los informantes se refirieron a *contenidos conceptuales*. Los mismos se asocian a principios, hechos o datos que deben comprenderse. Uno de estos corresponde a distintos *temas* que los alumnos de inglés deben manejar al leer en este idioma, lo cual

se evidencia en el siguiente segmento de entrevista: “Los contenidos podrían ser respecto a la cultura, a tradiciones, a países, personas en las que puedan buscar inspiración, artistas, escritores famosos que ellos no conozcan mucho. Estos temas pueden ser también basados en nuestro país” (E02 [20:20]). En esta línea, los temas también son mencionados por otro de los entrevistados: “El contenido tendría que ser referido al tema de la unidad. Por ejemplo, si la unidad es sobre la familia, el texto debería tener vocabulario sobre esto para que el alumno pueda comprender lo que se indica” (E04 [18:18]).

En el marco de *contenidos* asociados a las creencias de los estudiantes de pedagogía sobre la habilidad de comprensión lectora en inglés, ellos también se refirieron a los *tiempos verbales*, que son un tipo de *contenido conceptual* ligado a formas gramaticales usadas para expresar acciones en presente, pasado o futuro. En este sentido, uno de los informantes plantea que: “Deberían enseñarse las formas básicas de los tiempos verbales. Así los alumnos logran entender lo que están leyendo. Si es que leen una historia, pueden comprender lo que pasó y cuál fue el desarrollo” (E09 [19:19]). Otro de los participantes hace un comentario similar: “Un contenido importante es identificar los tiempos verbales porque mucha gente lee historias, pero después no sabe cuándo ocurrieron” (E10 [21:21]).

Respecto a las creencias de los futuros docentes sobre *contenidos* asociados a la habilidad de comprensión lectora en inglés, los participantes también aluden a *contenidos procedimentales*, basados en el desarrollo de *estrategias de comprensión lectora*. En este orden de ideas, cuando se le preguntó a una de las informantes sobre los contenidos que se deberían incluir en una clase, respondió: “Se deberían enseñar estrategias para que los alumnos aprendan a leer o entender un texto. Uno sólo lee sin aplicar técnicas” (E01 [19:19]). Asimismo, otro de los informantes alude a estos *contenidos procedimentales*, haciendo alusión a una estrategia de lectura vinculada con la comprensión global de un texto: “Los alumnos deben entender el sentido del texto completo más que solo la traducción literal de las palabras” (E06 [15:15]).

Creencias de futuros profesores de inglés sobre actividades y recursos relacionados con la habilidad de comprensión lectora

La categoría Creencias de futuros profesores de inglés sobre actividades relacionadas con la habilidad de comprensión lectora, que se ilustra en la figura 2, permite identificar la subcategoría *actividades durante la lectura*. Por otro lado, la categoría Creencias de futuros profesores de inglés sobre recursos relacionados con la habilidad de comprensión lectora, expuesta también en la figura 2, presenta las subcategorías *textos no literarios* y *textos literarios*.

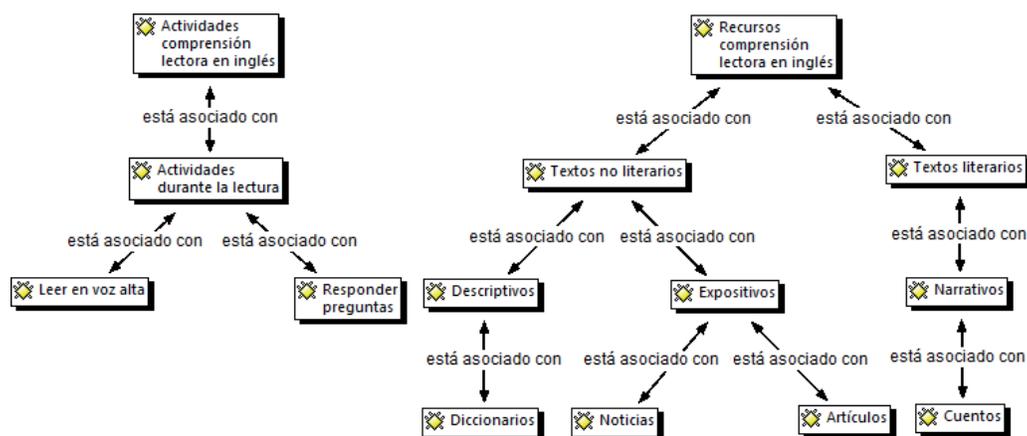


Figura 2. Red conceptual asociada a Creencias de futuros profesores de inglés sobre actividades y recursos relacionados con la habilidad de comprensión lectora.

Fuente: elaboración propia.

En el marco de las creencias que poseen los futuros docentes sobre *actividades de comprensión lectora en inglés*, ellos aluden a aquellas realizadas durante la lectura en una clase de lengua extranjera. De acuerdo con lo planteado por los informantes, una de estas corresponde a *leer en voz alta*, perspectiva que se ilustra a continuación: “Nadie hace leer a los alumnos en voz alta. Ellos sí quieren aprender, pero es uno como profesor que no les da las oportunidades. Creo que esto se debería realizar para hacerlos participar más en la clase” (E01 [23:23]). Asociado al punto previo, otro de los entrevistados indica la misma tarea, refiriéndose a lo llevado a cabo en el sistema escolar: “Otra actividad podría ser leer en voz alta. En las escuelas siempre hacen lo mismo. Si los alumnos están leyendo, el profesor le solicita a otro estudiante que continúe con la lectura. Eso permite saber si él o ella está siguiendo el texto” (E03 [21:21]).

Otra de las *actividades realizadas durante la lectura* explicitadas por los estudiantes que participaron en el estudio fue *responder preguntas* sobre la información presentada en los textos leídos. Al respecto, uno de los entrevistados comenta: “Las típicas actividades son leer textos y responder preguntas sobre información general o específica. Esto para comprobar si los estudiantes comprendieron el texto o no” (E06 [23:23]). Asimismo, otro de los participantes parece plantear una perspectiva equivalente: “Una hoja de trabajo debe haber preguntas para que los alumnos las respondan. Estas los ayudarán al entender el texto que leyeron” (E05 [27:27]).

Por otro lado, considerando las creencias de los futuros profesores de inglés vinculadas con el uso de *recursos* que se deben emplear en una clase de comprensión lectora, ellos aluden a diferentes textos que facilitan el aprendizaje y la enseñanza de esta habilidad en la lengua extranjera. De acuerdo con sus respuestas, estos se asocian, en primer lugar, a los *no literarios*, que buscan proveer información a un lector sobre hechos de la vida cotidiana. En este marco, se destacan *textos descriptivos* que corresponden a los *diccionarios*. Estos recursos, de acuerdo con los entrevistados, ayudarían a los aprendices de la lengua inglesa a solucionar ciertos inconvenientes relacionados con su conocimiento de vocabulario en

inglés ya que incluyen el significado de las palabras desconocidas. Al respecto, uno de los estudiantes de pedagogía manifiesta: “Creo que se aprende practicando, leyendo mucho. También buscando, en el diccionario, las palabras que no se entiendan al leer, pero que estén dentro de un contexto” (E11 [05:05]). En función del mismo punto de vista, a pesar de que los entrevistados plantean el uso de diccionarios, uno de ellos manifiesta debilidades experimentadas por aprendices de la lengua inglesa al emplear los mismos: “Los alumnos muchas veces llegan a séptimo año y no saben ocupar un diccionario. Ellos invierten tiempo en aprenderlo a usar, luego en cómo buscar palabras. Si el diccionario está sólo en inglés, no entienden el significado en sí” (E09 [33:33]).

En función de los *textos no literarios* que mencionan los participantes, se destacan también los de carácter *expositivo*, que son útiles para presentar información sobre diferentes temáticas relacionadas con la realidad, por ejemplo las *noticias*, como se ejemplifica en el siguiente segmento de entrevista: “Se deberían emplear noticias de la actualidad. Puede resultar interesante leer algo actual que está pasando al otro lado del mundo o lo que está pasando en nuestro país, pero redactado por un diario de habla inglesa” (E13 [34:34]). Respecto a este punto de vista, otro de los informantes también asevera: “Yo usaría noticias para enseñar a otros a leer. Estas presentan información real, es parte de su vida cotidiana o lo que sus papás leen todos los días” (E02 [36:36]).

Otros *textos expositivos* que los futuros docentes de inglés vinculan con la habilidad de comprensión lectora en inglés son *artículos* sobre diferentes temas. Esta visión se explicita a través del siguiente segmento de entrevista: “Los alumnos deben leer artículos... estos abarcan cada tema que se está estudiando. Si se está revisando tecnología, ellos van a leer algo más científico” (E08 [31:31]). Al respecto, otro de los participantes plantea que el uso de este tipo de texto se asocia a una determinada edad de los aprendices: “Depende del nivel de los estudiantes y la edad. Para adolescentes o adultos sería más atractivo un artículo, algo que sea más comprensible para personas de esas edades” (E07 [33:33]).

Asociado a las creencias de los participantes sobre recursos respecto a la habilidad de comprensión lectora en inglés, ellos indican, por otro lado, el uso de *textos literarios*. Según ellos, se deberían incluir, en una clase de lectura, *textos narrativos*, tales como *cuentos*, que relatan sucesos ficticios o reales que son realizados por personajes. Evidencia de esto se presenta en el siguiente segmento de entrevista, donde uno de los estudiantes de pedagogía alude a generar la motivación de los aprendices al enseñarles a leer en inglés: “Los textos van a depender de la edad de los estudiantes. Si ellos son más pequeños, se pudiesen usar cuentos de temáticas más fantásticas que les llamen la atención” (E05 [36:36]). En la misma línea,

otro de los informantes, haciendo alusión al nivel de los alumnos, comenta que: “Primero, partiría con un texto de corta extensión como un cuento y después los haría leer textos más complejos” (E10 [38:38]).

Creencias de futuros profesores de inglés sobre evaluación respecto a la habilidad de comprensión lectora

La categoría Creencias de futuros profesores de inglés sobre evaluación respecto a la habilidad de comprensión lectora, la cual se ilustra en la figura 3, permite identificar las subcategorías *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*.

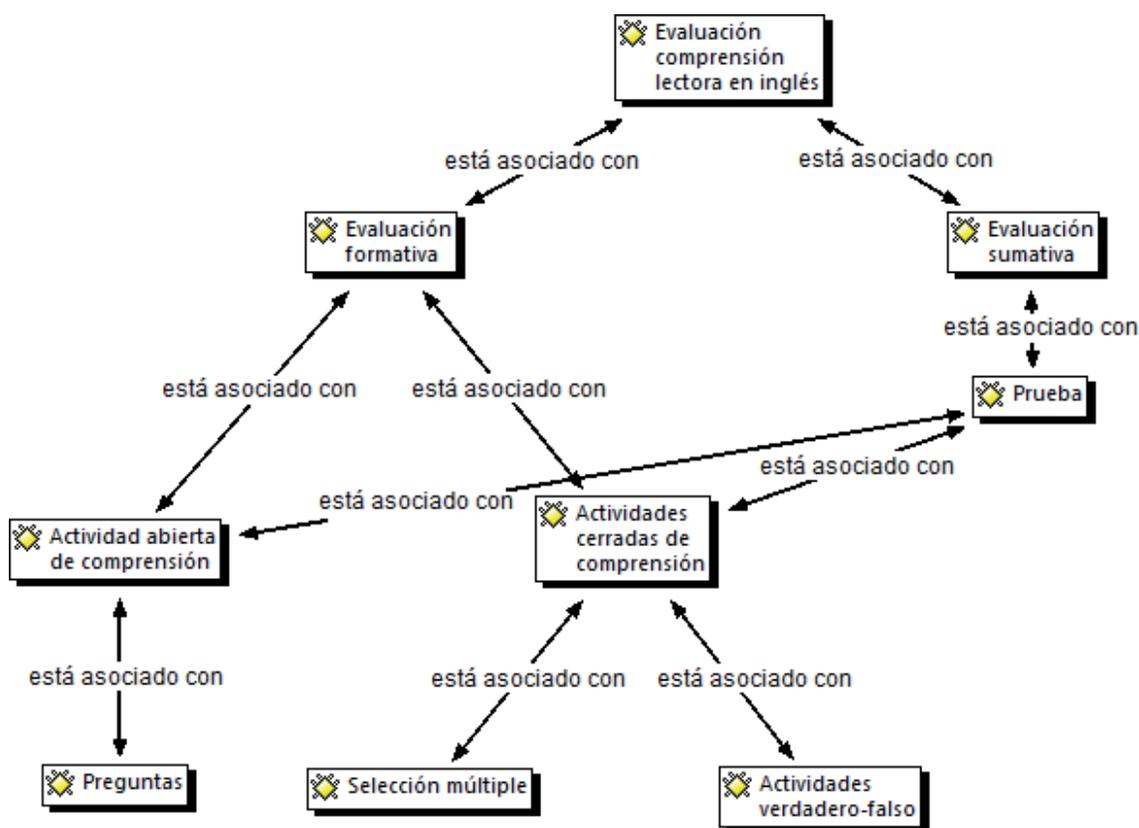


Figura 3. Red conceptual asociada a Creencias de futuros profesores de inglés sobre evaluación respecto a la habilidad de comprensión lectora.

Fuente: elaboración propia.

En el marco de las creencias de los estudiantes de pedagogía en inglés sobre la evaluación asociada a la habilidad de comprensión lectora, ellos destacan, en primer lugar, la *evaluación formativa*. De acuerdo con lo que plantean, esta se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza para identificar los aprendizajes construidos por los aprendices en el marco de esta habilidad. Esto puede hacerse por medio de una *actividad abierta de comprensión*, en la cual los alumnos pueden crear sus propias respuestas en función de lo comprendido en los textos leídos. Para los participantes, esta tarea se asocia específicamente a responder *preguntas*, lo cual se explicita en el siguiente segmento de entrevista: “En una clase, se puede evaluar empleando preguntas abiertas para que los alumnos reconozcan información del texto. Así nos damos cuenta sobre lo que ellos entendieron” (E09 [44:44]). Asimismo, otra de las estudiantes de pedagogía plantea por qué ella consideraría este tipo de actividad de evaluación: “Al enseñar comprensión lectora, yo evaluaría a través de preguntas. A mí me gustaría usar preguntas abiertas, aunque sean subjetivas, ya que los alumnos pueden demostrar lo que han realmente comprendido sin responder al azar” (E12 [34:34]).

En cuanto a la *evaluación formativa* respecto del aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora en inglés, los participantes expresan, además, *actividades cerradas de comprensión* para identificar lo que los alumnos comprenden sobre los textos leídos en una clase. De acuerdo con los futuros docentes, estas presentan respuestas predeterminadas que los aprendices deben seleccionar. Una de estas actividades corresponde a los ítems de *selección múltiple*, lo cual se evidencia a continuación: “Los alumnos deben responder preguntas de selección múltiple en una clase. Estas debiesen ser respondidas después de las preguntas abiertas ya que ellos tienen que discriminar diferentes alternativas de acuerdo con el texto” (E04 [34:34]). En la misma línea, otras *actividades cerradas de comprensión* destacadas por los informantes para evaluar el aprendizaje de los alumnos respecto a esta habilidad son las que implican *verdadero-falso*. Lo anterior se menciona en el siguiente segmento de entrevista: “En las clases, se

debe identificar el progreso de los alumnos al leer textos por medio de actividades que tengan verdadero o falso, en las que ellos vayan reconociendo y seleccionando lo que corresponde según lo que leyeron” (E08 [40:40]).

En segundo lugar, los futuros docentes de inglés manifiestan que se debe considerar la *evaluación sumativa* para calificar los aprendizajes construidos por los alumnos respecto a la habilidad de comprensión lectora en inglés. Consideran que esta debería implementarse al final de una unidad didáctica por medio de una *prueba*. Así lo afirma uno de los entrevistados: “La prueba es útil para evaluar al alumno al final del proceso. Esta puede incluir un texto parecido a los leídos en las clases” (E09 [49:49]). En esta línea, los informantes declaran que una *prueba* de comprensión lectora en inglés debería integrar tanto *actividades abiertas de comprensión* como *cerradas*. Esta visión se evidencia en el siguiente segmento de entrevista, donde uno de los estudiantes de pedagogía alude a cómo se evalúa el aprendizaje de esta habilidad en su formación universitaria: “Se debería evaluar como a nosotros. En la universidad, rendimos pruebas de comprensión lectora, donde debemos responder preguntas abiertas sobre textos para demostrar si los comprendemos o no. También respondemos ítems de *multiple choice*, verdadero-falso, unión de pares” (E05 [41:41]).

Análisis de resultados

En el marco de las creencias de los participantes sobre objetivos de la habilidad de comprensión lectora en inglés, ellos consideran que los estudiantes de inglés deberían identificar información de tipo general y específica en los textos leídos. Este tipo de ideas sobre el desarrollo de la habilidad puede asociarse al uso de dos estrategias de comprensión lectora, las cuales permiten al aprendiz construir significados relacionados con los textos leídos (véase, por ejemplo, Elabsy, 2013; Grabe y Stoller, 2013). Una de estas estrategias se denomina *skimming* y contribuye al propósito de reconocer información global, además del sentido y la organización del

texto por medio de una lectura rápida. La otra estrategia es el *scanning*, que tiene como fin localizar información detallada o explícita.

Por otro lado, respecto a las creencias de los sujetos de estudio sobre los objetivos que se asocian a la habilidad de comprensión lectora en inglés, ellos plantean que se debe aprender contenidos lingüísticos, tales como vocabulario y gramática al leer en esta lengua extranjera. Este tipo de ideas vincularía la lectura con un proceso de decodificación del idioma, lo cual corresponde a una forma de procesamiento ascendente respecto a los textos leídos o de tipo *bottom-up* (Carrell, 1987). Esta lógica no ayudaría a los aprendices a desarrollar un proceso de comprensión de la lengua extranjera ya que se centra, principalmente, en el reconocimiento de componentes segmentados del idioma. Por lo tanto, este tipo de creencias podría obstaculizar el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión lectora desde un punto de vista funcional de la lengua.

Considerando las creencias de los estudiantes de pedagogía enmarcadas en contenidos respecto a la habilidad de comprensión lectora en inglés, ellos se refieren a dos tipos de saberes que los alumnos deberían construir al desarrollar esta competencia. En primer lugar, están los saberes de tipo conceptual, entre los que se destacan temas presentes en los textos leídos. Esta visión estaría enmarcada en una forma de procesamiento descendente de la información o *top-down* (Dambacher, 2010; Smith, 1978). Al respecto, leer en inglés se percibiría como un proceso, en donde los aprendices activan sus conocimientos previos y hacen inferencias sobre un determinado tema presente en el texto. En este sentido, la visión señalada permitiría que los aprendices construyeran significados respecto al sentido de los textos.

Otro de los contenidos de tipo conceptual asociado a la habilidad de comprensión lectora en inglés que los participantes mencionaron son los tiempos verbales. Sus creencias sobre esta competencia se encuentran ligadas al manejo de estos contenidos estructurales de la lengua extranjera. Esta lógica se relacionaría, al igual que lo mencionado respecto a

los objetivos conceptuales, con una forma de procesamiento de la información ascendente o *bottom-up*. Lo anterior privilegiaría el aprendizaje de gramática y vocabulario más que el desarrollo de esta habilidad receptiva en sí.

Respecto a lo planteado sobre contenidos de la habilidad de comprensión lectora en inglés, los informantes poseen creencias enfocadas en el conocimiento de estrategias asociadas a esta habilidad como un tipo de contenido procedimental. Este tipo de ideas se enmarcan en usar el idioma de manera funcional, donde los usuarios de la lengua poseen herramientas que les permiten leer y comprender textos de manera autónoma (Grabe, 2009). Considerando este punto, se ha planteado que incentivar a los aprendices de inglés a utilizar determinadas estrategias para comprender textos escritos en esta lengua podría ayudarlos a desarrollar esta habilidad (Zare y Othman, 2013). En esta línea, ellos podrían ser más autónomos en el proceso de comprensión, al ser capaces de interpretar la información de una forma más efectiva (Cekiso y Madikiza, 2014; Fan, 2010).

Las creencias que poseen los participantes sobre las actividades vinculadas con la habilidad de comprensión lectora en inglés se relacionan también con la lectura en voz alta. De acuerdo con lo señalado, esta tarea permitiría promover la participación de los aprendices en las clases. Este tipo de actividad se enmarcaría en una forma de procesamiento ascendente de la información o *bottom-up* ya que se tiende a privilegiar el conocimiento de aspectos fonológicos de la lengua por sobre la construcción de significados en los textos leídos. Por esta razón, esta tarea no ayudaría a los alumnos a desarrollar la competencia de comprensión lectora en la lengua inglesa (Farrell, 2009; Nunan, 2015).

Por otro lado, en función de las creencias sobre actividades de comprensión lectora en inglés, los estudiantes de pedagogía declaran la relevancia de las preguntas abiertas, ya que en ellas los aprendices tienen la posibilidad de producir sus propias respuestas acerca de lo leído en un texto. Según los resultados de algunos estudios, estas tareas parecen

beneficiar el desarrollo de esta habilidad ya que los aprendices pueden reconocer información en los textos leídos y procesarla, de manera activa, para generar una respuesta (Khoshsima y Pourjam, 2014; Ozuru, Briner, Kurby y McNamara, 2013).

Otra de las creencias de los estudiantes de Pedagogía en Inglés sobre la comprensión lectora tiene que ver con los recursos. De acuerdo con sus respuestas, estos pueden ser no literarios y literarios. Asociado a los del primer tipo, ellos consideran relevante el uso de diccionarios para que los alumnos busquen el significado de las palabras de vocabulario de los textos que desconocen. Esta visión se enmarca en una forma de procesamiento ascendente o *bottom-up*, la cual se basa en prácticas de decodificación (Carrell, 1987). Como se ha planteado, este tipo de prácticas pudiese impedir el proceso de construcción de significados de los textos leídos.

Por otro lado, en el marco de las creencias de los participantes sobre los recursos asociados a la habilidad de comprensión lectora en inglés, ellos aluden a otros textos no literarios, tales como noticias y artículos, que son de tipo expositivo. Asimismo, se destacan textos literarios, tales como cuentos (que son de tipo narrativo). Al respecto, se ha planteado que el hecho de solicitar a los estudiantes leer diferentes tipos de textos se enmarca en una propuesta de enseñanza y aprendizaje comunicativa, donde los aprendices tienen la posibilidad de procesar el idioma como lo harían en la vida diaria a través de un proceso de construcción de significados (Duff, 2014). Asimismo, la selección de textos basada en las necesidades e intereses de los aprendices puede ayudarlos a mejorar esta habilidad receptiva (Basallo, 2016).

En el marco de las creencias sobre la evaluación de la comprensión lectora que poseen los estudiantes de pedagogía en inglés, ellos plantean la evaluación formativa. De acuerdo con sus respuestas, esta debería llevarse a cabo por medio de una actividad abierta de comprensión, la cual corresponde a preguntas, y actividades cerradas de comprensión, tales como actividades de selección múltiple y de verdadero-falso. En este sentido, se ha establecido que este tipo de tareas serían apropiadas para evaluar

la comprensión de lectura ya que las mismas buscarían evidenciar el desarrollo de la habilidad receptiva por medio de la aplicación de estrategias de lectura (Alderson, 2000; Brown y Abeywickrama, 2010).

Por otro lado, considerando también las creencias de los participantes sobre la evaluación de la comprensión lectora en inglés, los estudiantes de pedagogía se refieren a la evaluación sumativa, la cual involucra la prueba e integra tanto actividades abiertas como actividades cerradas de comprensión. En esta línea, los informantes se refieren a un solo instrumento, que suele catalogarse como una forma de carácter tradicional ya que no permite a los aprendices solucionar inconvenientes de la vida cotidiana por medio de las cuatro habilidades de la lengua (Richard-Amato, 2010). Según otros estudios, es posible que este tipo de creencias sobre la evaluación de la comprensión lectora se hayan construido a través de las experiencias como alumnos del sistema escolar vivenciadas por los participantes (véase, por ejemplo, Erkmen, 2014 y Mak, 2011).

En resumen, los resultados indican que los estudiantes de Pedagogía en Inglés que participaron en esta investigación parecen poseer creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la habilidad de comprensión lectora basadas en las formas de procesamiento de tipo ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*). En este marco, es importante señalar que en el desarrollo de la habilidad ambas formas de procesamiento interactúan en el proceso de construcción de significado de los textos.

Como han mencionado los autores en otros estudios (Tagle et al., 2017a, 2017b), los estudiantes de pedagogía suelen poseer creencias sobre la enseñanza y/o el aprendizaje del inglés de tipo tradicional y comunicativo. En esta línea, se ha sugerido que los programas de formación docente motiven a los futuros profesores llevar a cabo prácticas metacognitivas sobre cómo se aprende y enseña el inglés, lo cual, en el contexto de la presente investigación debería enfocarse en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en esa lengua. Lo anterior porque los estudiantes construyen conocimiento del contenido (inglés) y conocimiento pedagógico

del contenido (didáctica) a través de la formación universitaria. Al respecto, la forma de enseñar de los docentes que imparten cursos focalizados en el desarrollo de la competencia comunicativa y los procesos metacognitivos asociados pueden favorecer no solo la construcción del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico del contenido, sino la modificación de las creencias que orientan su actuar profesional. En otras palabras, aprender a aprender a leer en inglés para un estudiante que se está preparando como profesional de la educación en el área de especialidad involucraría no solo tomar conciencia sobre el procedimiento o las estrategias seleccionadas para construir el significado de un texto, sino también orientar su enseñanza considerando este aprendizaje. Lo anterior puede, a su vez, favorecer, el sistema educacional, formando lectores que emplean diferentes estrategias para comprender la lengua extranjera.

Conclusión

Los participantes de este estudio expresan en sus respuestas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora en inglés, las cuales se basan en una forma de procesamiento ascendente (*bottom-up*) y, por otro lado, creencias centradas una forma de procesamiento descendente (*top-down*). En este sentido, se sugiere que los programas de formación de docentes de inglés se focalicen en generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan a los futuros maestros configurar una visión sobre el desarrollo de esta habilidad en la cual se promueva el proceso de construcción de significado de los textos leídos activando distintos tipos de conocimiento (lingüísticos, temáticos, discursivos, entre otros) desde una perspectiva estratégica. Para esto, se requiere motivar a los futuros docentes a llevar a cabo prácticas metacognitivas asociadas a cómo se desarrolla esta habilidad receptiva para, así, favorecer, en forma progresiva, la transformación de las creencias tradicionales por creencias que tengan un mayor impacto al enseñar y aprender a leer en inglés.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Síntesis resultados de aprendizaje III educación media: Simce 2014 inglés*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IIIM_2014.PDF.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso, I. y Fernández, M. (2003). Literature at the core of EFL lessons: A practical proposal. En R. Varela (ed.), *All about teaching English: A course for teachers of English (pre-school to secondary)* (pp. 319-337). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Erices.
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Basallo, J. S. (2016). Adult EFL reading selection: Influence on literacy. *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 167-181.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres/Nueva York, NY: Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Brown, H. D. y Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Pearson.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Cekiso, M. y Madikiza, N. (2014). Reading strategies used by grade 9 English second language learners in a selected school. *Reading & Writing*, 5(1), 1-7.

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. y Olshain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(5), 325-346.
- Dambacher, M. (2010). *Bottom-up and top-down processes in reading*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Díaz, C., Alarcón, P. y Ortiz, M. (2012). El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 15-26.
- Díaz, C., Alarcón, P. y Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Díaz, C. y Solar, M. I. (2008). Una mirada al sistema de creencias del docente de inglés universitario: un estudio de caso en una universidad chilena. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(8), 50-74.
- Duff, P. A. (2014). Communicative language teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4.^a ed.) (pp. 15-30). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Elabsy, T. (2013). *Successful reading strategies for second language learners: Theory and practice*. Parker, CO: Outskirts Press.
- Erkmen, B. (2014). Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. *H. U. Journal of Education*, 29(1), 99-113.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Fan, Y. C. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29.
- Farrell, T. S. C. (2009). *Teaching reading to English language learners: A reflective guide*. Londres: Corwin Press.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. En P. L. Carrell, J. Devine y D. E. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading*. Abingdon/Nueva York, NY: Routledge.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2014). Teaching reading for academic purposes. En Celce-Murcia, M., D. M. Brinton y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4.^a ed.) (pp. 189-205). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Hedgcock, J. S. y Ferris, D. R. (2009). *Teaching readers of English: students, texts, and contexts*. Nueva York, NY: Routledge.
- Inceday, V. y Kesli, Y. (2011). Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 15, 3394-3398.
- Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 320-229). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Khoshsima, J. y Pourjam, F. (2014). A comparative study on the effects of cloze tests and open-ended questions on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(7), 17-27.
- Kusiak, M. (2013). *Reading comprehension in Polish and English: Evidence from an introspective study*. Cracovia: Jagiellonian University Press.
- Levin, B. y He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Cisspraxis.

- Mak, S. H. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42(1), 53-67.
- Makalela, L. (2015). Translanguaging principles in L2 reading instruction: Implications for ESL pre-service teachers programme. En T. S. C. Farrell (ed.), *International perspectives on English language teaching education: Innovations from the field* (pp. 107-124). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Maley, A. (2011). Squaring the circle—reconciling materials as constraint with materials as empowerment. En B. Tomlinson (ed.), *Materials development in language teaching* (2.ª ed.) (pp. 379-402). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases curriculares: Idioma extranjero inglés*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Estándares de inglés*. http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=49&id_seccion=3276&id_contenido=13307.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006: marcos teóricos y especificaciones de evaluación* (2.ª ed.). Madrid: Inecse, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Nueva York, NY: Routledge.
- Oakhill, J., Cain, K. y Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Abingdon: Routledge.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A. y McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67(3), 215-227.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Phillips, J. C. y Pulliam Phillips, P. (2008). *Beyond learning objectives: Develop measurable objectives that link to the bottom line*. Alexandria, VA: The American Society for Training and Development.
- Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard-Amato, P. A. (2010). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching* (4.ª ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. En J. Raths y A. McAninch (eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rodríguez, S. (2012). *Lengua y literatura: pruebas de acceso ciclos formativos de grado superior*. Madrid: Paraninfo.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3.ª ed.) (pp. 13-28). Boston: Heinle & Heinle.
- Smith, F. (1978). *Understanding reading* (2.ª ed.). Nueva York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. y Ramos, L. (2014a). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 18(61), 473-482.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. y Ramos, L. (2014b). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*, 2(39), 77-87.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L. y Etchegaray, P. (2017a). Aprendizaje y enseñanza: creencias de estudiantes en formación de pedagogía en inglés. *Páginas de Educación*, 10(1), 64-90.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Ramos, L., Quintana, M. y Etchegaray, P. (2017b). Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas. *Folios*, 45, 113-126.
- Tomlinson, B. (2011). Glossary of basic terms for materials development in language teaching. En B. Tomlinson (ed.), *Materials development in language teaching* (2.ª ed.) (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.

- Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. En E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 3-26). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Xiao, L. (2015). What can we learn from classroom observations?: A study of CLT in a Chinese university context. En M. A. Vyas e Y. L. Patel (eds.), *Teaching English as a second language: A new pedagogy for a new century* (2.ª ed.) (pp. 7-44). Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Zabala, A. (2007). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (eds.), *El constructivismo en el aula* (17.ª ed.) (pp. 125-161). Barcelona: GRAÓ.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Zare, P. y Othman, M. (2013). The relationship between reading comprehension and reading strategy use among Malaysian ESL learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(13), 187-193.

Anexo: Guion de entrevista

1. ¿Cómo se aprende a comprender textos en inglés?
2. ¿Cómo se enseña a comprender textos en inglés?
3. ¿Qué objetivos deberían incluirse en una clase centrada en comprensión lectora en inglés? ¿Por qué deberían incluirse estos objetivos?
4. ¿Qué contenidos deberían incluirse en una clase centrada en comprensión lectora en inglés? ¿Por qué deberían incluirse estos contenidos?
5. ¿Qué actividades deberían incluirse en una clase centrada en comprensión lectora en inglés? ¿Por qué deberían incluirse estas actividades?
6. ¿Qué recursos/materiales deberían incluirse en una clase centrada en comprensión lectora en inglés? ¿Por qué deberían incluirse estos recursos/materiales?
7. ¿Qué tipos de textos deberían incluirse en una clase centrada en comprensión lectora en inglés? ¿Por qué deberían incluirse este tipo de textos?
8. ¿Qué se evalúa en la comprensión lectora de inglés?
9. ¿Cómo se evalúa la comprensión de lectura en inglés? ¿Qué instrumentos/procedimientos se deberían utilizar para evaluar la comprensión de lectura en inglés? ¿Por qué debería utilizarse estos instrumentos/procedimientos?
10. ¿Cuándo (en qué momentos) se evalúa la comprensión lectora?

Sentidos de lo común en la educación comunitaria: a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional

Meanings of the Common in the Community Education: About Universidad Pedagógica Nacional

Sentidos do comum na educação comunitária: sobre a Universidad Pedagógica Nacional

Amadeo Clavijo Ramírez* <https://orcid.org/0000-0001-9015-5310>

Alcira Aguilera Morales**



Para citar este artículo

Clavijo, A., Aguilera, A. (2020). Sentidos de lo común en la educación comunitaria: A propósito de la Universidad Pedagógica Nacional. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9802>

* Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. **Correo electrónico:** aclavijo@pedagogica.edu.co.

** Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y la Enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional. **Correo electrónico:** aamorales@pedagogica.edu.co.

Artículo recibido
09 • 04 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

El artículo es producto del proyecto de investigación “Construcción de la memoria colectiva de tres propuestas de formación en educación comunitaria de la UPN”. El objetivo del proyecto fue recuperar la memoria de la educación comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN). En esta tarea se acudió a la reconstrucción de la trayectoria histórica de tres experiencias de educación comunitaria adelantadas en la UPN desde la década de los setenta hasta finales del siglo xx. Así, a partir de la recuperación y el análisis de las fuentes orales y documentales se aportó a la conceptualización de una de las tradiciones pedagógicas de la universidad. En este rastreo histórico indagamos por la relación entre los sentidos de lo común y la educación comunitaria a partir de tres problematizaciones: sentidos formativos en términos ético-políticos; lo común como insurgente epistémico; y lo solidario en la educación comunitaria. Ellos no solo permiten la visibilización de estas experiencias, sino que además nos llevan a nuevas claves para leerlas con la intención de proyectar discusiones que se adelantan actualmente en el campo de la educación comunitaria en el ámbito universitario.

Palabras clave

educación comunitaria; común; sentidos formativos

Abstract

This article is a product of the research project “Construction of the Collective Memory of Three Proposals for Training in Community Education of the UPN”. The objective of the project was to recover the memory of community education at the Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN). In this task, the authors reconstruct the historical trajectory of three community education experiences developed at the UPN through the seventies to the late 1990s. Thus, from the recovery and analysis of oral and documentary sources, the study contributes to the conceptualization of one of the university’s pedagogical traditions. In this historical tracking, we inquire about the relationship between the meanings of the common and community education, based on three problematizations: formative senses in ethical-political terms; the common as an epistemic insurgent; and solidarity in community education. They allow the visibility of these experiences, but also provide new keys to read them to project current discussions on the field of community education taking place at university.

Keywords

community education; common; formative senses

Resumo

O artigo é produto do projeto de pesquisa “Construção da memória coletiva de três propostas de treinamento em educação comunitária na UPN”. O objetivo do projeto foi recuperar a memória da educação comunitária na Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia (UPN). Nesta tarefa, foi realizada a reconstrução da trajetória histórica de três experiências de educação comunitária realizadas no início da década de 1970 até o final do século xx. Assim, a partir da recuperação e análise das fontes orais e documentais, contribuiu para a conceituação de uma das tradições pedagógicas da universidade. Nesta pesquisa histórica, investigamos a relação entre os sentidos da educação comum e da comunidade com base em três problematizações: sentidos formativos em termos ético-políticos; o comum como insurgente epistémico; e solidariedade na educação da comunidade. Eles não apenas permitem a visibilidade dessas experiências, mas também nos levam a novas chaves para lê-las com a intenção de projetar discussões que estão ocorrendo atualmente no campo da educação comunitária no ambiente universitário.

Palavras chave

Comunidade; educação comum; sentidos formativos

Son ya cuarenta y siete años de historia de la educación comunitaria (ECO) en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Este recorrido se inicia a comienzos de los años setenta con el Centro de Educación de Adultos CEA, escenario de las primeras construcciones epistémicas de lo que hoy se llaman formalmente *sentidos de lo comunitario* (Torres, 1997). El CEA mantuvo labores formativas de 1973 a 1979, periodo en el cual generó posibilidades educativas, principalmente, para los trabajadores de la universidad. Después, podemos mencionar el Programa de Educación Comunitaria, recordado como Preco, que se adelantó entre los años 1984 y 1993, con el cual diferentes programas de pregrado de la Universidad tuvieron lugar en las comunidades del suroriente de Bogotá a través de las prácticas comunitarias, desde las cuales se buscaba incidir en el contexto urbano popular y en la propia formación de los futuros docentes. Finalmente, el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional (PEPRN), que entre 1991 y 1998 contribuyó a la formación de excombatientes provenientes de los grupos guerrilleros desmovilizados a inicios de los noventa, y contó con procesos y programas asociados a la educación comunitaria. Desde la revisión de estas trayectorias históricas y la memoria colectiva de las tres experiencias en mención arriesgamos una lectura de qué es lo común en la educación comunitaria.¹

La formalización del debate de la ECO en la UPN permitió acceder a otras fuentes que desde contextos diversos problematizaron las perspectivas de lo que se nominaba educación comunitaria. Así, Gadotti (1993) planteaba el problema del posicionamiento político y las implicaciones para la formación del sujeto que tenía la educación comunitaria. Quintana (1991) reposicionaba la categoría Educación comunitaria de adultos y abría el debate desde el concepto de educación permanente, entendida como Eco Sistema Educativo; cuestionaba el papel hegemónico

del discurso del desarrollo comunitario para decantar su postura en la categoría Acción territorial de educación permanente. De esta manera se buscaba desligar la idea de una educación comunitaria de carácter funcionalista para explorar sus perspectivas emancipatorias.

Estableciendo las relaciones entre comunidad, rasgos de lo comunitario y educación comunitaria, el profesor Alfonso Torres (1997) planteaba que las posibilidades de la educación comunitaria estarían en su capacidad de articularse y potenciar dichos modos de la vida social, política, y cultural de las comunidades. Sin embargo, el autor nos advertía que si la práctica educativa privilegiaba exclusivamente la dimensión comunitaria de afirmación grupal, podría caer en el tan cuestionado comunitarismo. En esta misma perspectiva, Sierra (2000) propuso las relaciones entre ECO y Pedagogía popular enfatizando en los aportes de la educación popular (EP) al campo pedagógico de la ECO, en sentido metodológico de participación y empoderamiento. Recabó además en la crítica hacia quienes entendieron la ECO como emergente del proceso de refundamentación de la educación popular. En esta misma discusión, Clavijo (2002) cuestionó la autonomía e independencia de la ECO con relación a la educación popular y planteó el interrogante sobre si la ECO realmente era un campo independiente y autónomo. Recogiendo su tesis, Clavijo (2016) ha sostenido la necesidad de abordar la construcción del campo de la ECO, a partir de sus tensiones políticas y finalidades educativas, entendiendo que esta debe superar el concepto de “campo emergente” para posicionar una trayectoria práxica, la cual ha consolidado en los últimos veinte años (Clavijo, 2017).

Todos estos constructos han fortalecido el campo conceptual de la ECO. Por esta razón, recuperar la tradición educativa comunitaria, localizarla y visibilizarla desde los aportes que se han hecho desde la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia implica recuperar las construcciones en la década de los setenta hasta mediados de los ochenta como antecedentes fundacionales para su posterior formalización hacia la mitad de la década de los noventa.

¹ La investigación se ubica en una convocatoria específica que busca recuperar el patrimonio pedagógico, los saberes pedagógicos y didácticos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En ella participaron además los profesores Alfonso Torres, Víctor Manuel Rodríguez e Isabel González Terreros.

No se puede desconocer que la articulación con otras experiencias ha coadyuvado a posicionar esta discusión en el ámbito de la academia.

En atención a esta discusión, que por demás se relaciona temporalmente con las experiencias documentadas, centramos ahora nuestro propósito en las interdependencias entre lo común y la educación comunitaria que configuran la ruta analítica del texto aquí presentado, reiteramos, desde la recuperación histórica de esta tradición dentro de la universidad.

Los sentidos formativos: el tránsito del individuo al sujeto

En el contexto de las experiencias de las que estamos hablando, no es posible concebir la formación sin sentido ético-político, pues más allá de que se entienda como “el cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio [o] [...] *bildung*” (Fabre, citado en Aguilera, González y Torres, 2015, p. 16), es la formación un ejercicio reflexivo que permite visualizar y valorar, desde la experiencia, el camino que se está transitando con la perspectiva de generar empoderamientos en torno a los procesos propios que permitan potenciar prácticas transformativas en los sujetos con relación a sus cotidianidades. Tales sentidos han estado claros en los propósitos e intencionalidades de los programas educativos en cuestión; para el CEA es “[...] la experiencia directa de una comunidad de diálogo educativo, identificada en un único propósito: Aportar al desarrollo integral del adulto como sujeto activo, transformador de su medio social” (Sequeda 1980, p. 10).

Las búsquedas en la formación del sujeto en el CEA llevaron a establecer perspectivas curriculares, en las que la elección de contenidos, metodologías y demás aspectos permitiera a los sujetos en formación lecturas críticas de realidad, desde las cuales no solo se cuestiona sino que se rediseñan transformaciones de modos de existencia. En palabras del profesor Mario Sequeda,

Esta concepción alternativa del quehacer educativo, supone un esfuerzo permanente por superar la enseñanza magistral, para lo cual se requiere

una actitud de búsqueda permanente e invención de nuevos métodos y técnicas, que a partir de los intereses, necesidades y problemas de la vida del adulto provea condiciones para que apropie y desarrolle un saber crítico. Teniendo en cuenta que la realidad a que se enfrenta el individuo es de carácter problemático, su acercamiento a la misma, su modo de conocerla y transformarla debe implicar el manejo de un conjunto de instrumentos y de conocimientos de diversas disciplinas que le permitan interpretar su complejidad y plantear alternativas de solución. (1979, p. 12).

Consecuente con tal postura política, Sequeda (1977) propone para el CEA la ruta ética, que en nuestro lenguaje la apropiamos en horizontes de sentido: “Bienes sociales, fraternidad e igualdad y supresión de toda forma de dominación y la solidaridad en un sentido común” (p. 1). Esta perspectiva de formación y constitución del sujeto se puede rastrear en la experiencia educativa del Preco, donde se identifica un compromiso con la transformación del sujeto, así,

[...] el educador comunitario avanza por exigencia de su grupo en un proceso cualitativo de transformación que podría sintetizarse así:

Tránsito de un quehacer ocasional o coyuntural a un quehacer orgánico.

Tránsito de un quehacer empírico a un quehacer fundamentado en la articulación teoría- práctica.

Tránsito de una apropiación individual del saber a una apropiación colectiva del mismo.

Tránsito de una reproducción ingenua de modelos formativos a la construcción de una pedagogía popular (Sequeda et al. 1985, p. 8).

Los tránsitos enunciados, que bien podríamos apropiar como sentidos comunes de la formación, se instituyen entonces, en ese caminar del individuo al sujeto social, quien se hace consciente de los procesos de sujeción y subjetivación que condicionan su convivencia en comunidad. En ese orden de ideas, la formación de sujetos adquiere sentidos políticos

desde la constitución de pensamiento crítico y sentidos éticos a partir de la responsabilidad de asumir el bien común y la transformación social como formas de vida.

Esta tarea es mediada por propuestas formativas en las que se construyen aspectos curriculares acompañados de prácticas reflexivas y con la voz de todos los actores del proceso, pues es de esta manera que se hace evidente el tránsito del individuo al sujeto. Así se generan afecciones en el otro, como una manera de posibilitar sus desplazamientos y, por qué no, su transformación:

Se trata de reconstruir un proceso con el cual se está comprometido. Se intenta desde dentro del proceso histórico-social, condensar algunos elementos teórico-prácticos que nos inciten a seguir la marcha, acompañando los sectores populares en su lucha de cada día por leer la realidad para escribir la historia con rasgos nuevos [...] no puede haber acción transformadora de la realidad social y cultural sin que medie un proceso de reflexión sobre la misma práctica y simultáneamente de impulso a procesos de organización y movilización social. (Sequeda et al. 1985, pp. 4-5).

Unos años más tarde, desde la propuesta curricular de la práctica pedagógica para estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales, el profesor Alfonso Torres se preguntaría por las metodologías que permitieran construir un enfoque investigativo y pedagógico que, en primer lugar, se ocupara de la lectura de contexto por parte de los educadores en formación y, en segundo lugar, de la participación de los pobladores en el proceso investigativo:

La elaboración de un programa de sociales que “parta de la realidad” de los estudiantes, demanda con urgencia estudios sistemáticos sobre la historia de tales prácticas individuales y colectivas de los barrios a los que pertenecen. Sin embargo, su reconstrucción desde la práctica Docente debe ser “educativa” y no simplemente “investigativa”. Por ello se ha determinado como estrategia metodológica su carácter participativo y organizativo, es decir, no debe ser tarea exclusiva y aislada de los practicantes sino trabajo colectivo con los grupos de base y con otras personas del barrio

interesadas en el trabajo histórico. Logramos constituir un equipo de 8 personas voluntarias [...] con ellas, una vez elaborado un plan tentativo, hicieron una primera exploración bibliográfica sobre la temática barrial y sobre el barrio en particular. (Torres, 1989, pp. 21-22).

Involucrar a la comunidad en el proceso de construcción educativa e investigativa ha sido una propuesta particular de los proyectos educativos alternativos, pues es con la comunidad que el currículo se fundamenta en la realidad porque trata de problemas que atañen al contexto. En ello coinciden Sequeda y Torres, quienes comparten sus miradas respecto al papel de la experiencia en la constitución del sujeto.

En la misma línea, a comienzos de la década de los noventa, el PEPRN, en su proyecto educativo y pedagógico, planteaba:

El proceso pedagógico está orientado a gestar espacios que permitan que el conocimiento y la experiencia educativos lleven al participante a la comprensión de la realidad local, regional y nacional; favorezcan un descentramiento o toma de distancia frente a la realidad inmediata para contextualizar, racionalizar, resignificar y proyectar en términos individuales y colectivos una posibilidad cierta de futuro. (Gallo, 1994, p. 4).

El descentramiento del individuo ante su realidad produce incomodidad, pues es un ejercicio de deslocalización, que se constituye en un primer paso para la constitución de sujeto, luego se produce un segundo paso que implica contextualizar y resignificar para comprender y en esa perspectiva poder proyectar. Para Vladimir Zabala, uno de los pioneros del PEPRN significa:

Todo ese ir y venir es un trabajo de pensamiento y de construcción comunitaria que se traduce en los 4 mínimos: la sintonía de lo mínimo necesario, el acuerdo mínimo necesario, el esfuerzo crítico mínimo, y la certeza mínima de lo útil, esto se va construyendo invisiblemente en la sociedad (en el proceso se dio eso habían [sic] sintonías y desacuerdos, peleas durísimas), superado esto, luego se pasa al nivel de la cedula [sic] de campo: autoconciencia de la común unidad, autosostenimiento

del proyecto, de la autogestión y de la autonomía. Luego a nivel de la ficha de campo, se da la organización, la confianza mutua, ayuda mutua, respeto mutuo y el acuerdo mutuo, sin esto, no se puede dar lo organizativo. Luego se llega al máximo poder comunitario, que se da en la matriz de campo, es el máximo logro posible, la máxima transformación, el máximo cambio posible, y la máxima potencia comunitaria. Lo que más pueda la sociedad para cambiar su entorno, esas son las acciones comunitarias. (Zavala, entrevista. En Clavijo, 2002, p. 65).

El proyecto educativo pretendía llevar al individuo en un proceso formativo pasando por las condiciones mínimas necesarias a nivel individual, hasta llegar al desarrollo máximo posible, que se reflejaría en las capacidades transformadoras del poder comunitario. Lo anterior coincide con el esquema metodológico propuesto por Zemelman (1992), en el proceso de constitución de sujetos sociales el cual: “[...] se fundamenta en la idea de niveles de realidad que están articulados entre sí: [...] I. Individual. II. Colectivo. III. Utopía. IV. Proyecto. v. Fuerza” (17). Estos niveles de acuerdo con el autor no son lineales, pues se pueden experimentar en simultaneidad, de modo que el último nivel es la construcción del proyecto alternativo leído a partir de la voluntad de poder.

Esos tránsitos del sujeto que dotan de sentidos comunes a la formación se pueden evidenciar en los testimonios de quienes participaron del PEPRN en calidad de estudiantes:

Como que se partía de que nosotros sabíamos de política y educación comunitaria, se partía de ese supuesto, y la mayoría de los que estábamos allí aspirábamos a saber cosas académicas, se suponía que nosotros sabíamos de política y habíamos leído, pero eso era mentira, había unos ahí que tenían cierta formación, incluso algunos años de bachillerato y otros que no, que llevábamos muchos años que no pisábamos un salón de clase y otros... completamente analfabetas, había gente que no sabía leer ni escribir entonces era complejo, ¡pero sí!, la gente salió aprendiendo a leer y escribir en 18 meses; hubo un muchacho que salió bien contento de ahí, yo creo que el programa fue

como para perder timidez, para aprender a hablar en público, para aprender a socializar [...] había mucha gente que quería seguir, que esa vaina nos tenía que servir pa’ algo. Y yo desde ahí empecé a madurar la idea de entrar a la universidad porque yo no tenía eso entre mis planes. Yo lo que sentía era ganas, yo lo que tenía era ganas. Lo que hicimos los que pudimos entrar a la universidad, fue prepararnos por nuestro lado, incluso los primeros semestres una vez dentro, yo sentía que no daba con nada, yo no entendía nada y me tuve que poner ya por mi cuenta a adelantarme. (Claudio Cruz, entrevista. En Clavijo, 2002, p. 75).

Es la voluntad del individuo lo que permite sus transformaciones, el testimonio de Claudio es claro en ello y coincide con el de otros participantes del programa:

Hoy en día yo puedo contar aproximadamente 10 compañeros que terminaron allí y hoy estudian en la UPN y sé de otros que están trabajando. Estoy seguro que de no ser así, por lo menos en mi caso, estaría en el Caguán o en otro lugar del país. (Gregorio Devia, entrevista. En Clavijo, 2002, p. 80).

La apertura del PEPRN hacia la comunidad implicó todo un reto formativo, pues de un currículo centrado y concebido para excombatientes se pasó a la propuesta de un currículo abierto y contextualizado en las realidades regionales. Así lo entiende César Zavala, otro de los fundadores de la propuesta:

[...] uno de los problemas era que con las personas que habían estado dentro del proceso, tenían el acumulado para desarrollarse y algunos de los que habían llegado no habían estado en ese proceso de combate, había un desfase y uno tenía que empezar a inventar, y algunos de los elementos que son básicos en el proyecto, se van perdiendo y en la medida en que son menos los combatientes, se va dificultando el trabajo pedagógico [...] El diseño estaba hecho para unas situaciones, cuando esas situaciones no se habían dado los productos de operación eran distintos, y era muy difícil complementar ese proceso, no es que no se pueda hacer con cualquier persona, es que las situaciones son distintas, entonces vamos a trabajar con mujeres cabezas de hogar, ellas también tienen experien-

cias que implementar, pero el diseño es diferente al construido para un grupo de combatientes. [...] yo siento que a la comunidad hay que hacerle un trabajo más largo para que recupere la credibilidad en sí, de todos modos el que ha tenido un arma en la mano, tiene cierta dignidad entonces dice ¡si tengo algo! pero la comunidad no se siente dueña de nada, se siente pobre, ese proceso de que la gente recupere su hacer es más lento, el que un colectivo de estos empieza pensar, [sic] es un proceso histórico que acelera las cosas, entonces, la temporalidad de los 18 meses es la aceleración que depende del compromiso histórico del colectivo educativo que se esté produciendo. (César Zavala, entrevista 2002. En Clavijo, 2002, p. 90).

Involucrar a la comunidad en el proceso fue una decisión acertada, pues permitió una mayor dinámica del proyecto educativo en las regiones por cuanto fortaleció vínculos sociales del excombatiente con los pobladores de los territorios, vínculos que por dinámicas propias de la guerra se habían debilitado. La propuesta educativa siguiendo el hilo conductor de los proyectos educativos comunitarios se centró en los sentidos éticos y políticos que han constituido esos tránsitos formativos del individuo al sujeto; recordando a Sequeda (1979):

Se trata por tanto de un proceso activo y creador que se extiende a lo largo de todas las fases del desarrollo humano y que debe apuntar al desarrollo integral del adulto como miembro consciente y comprometido en la transformación histórica de la sociedad. (p. 3).

En síntesis, las propuestas de educación comunitaria encuentran en los sentidos formativos desde posturas ético-políticas, en la construcción de lo curricular e investigativo con la comunidad, atendiendo a los contextos desde una postura transformadora, aspectos comunes, que dan un lugar diferenciado a esta perspectiva educativa respecto de las tradicionales.

Lo común como insurgente epistémico en la eco

Plantear que lo común se presenta como insurgente epistémico en la educación comunitaria, de acuerdo con las experiencias y los documentos rastreados en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, implica entonces definir el elemento “insurgente” de lo común respecto a qué epistemes. Desde allí se identifican sus expresiones concretas en el campo estudiado.

De entrada, y a propósito de la educación comunitaria, es interesante retomar el origen de la palabra *comunidad*; Esposito (2003) nos recuerda: “No está de más señalar que *communis*, en su acepción primitiva, significaba no solo ‘vulgar’, ‘popular’, sino también ‘impuro’: *sordida munera*” (p. 45). Así, se puede entrar en un campo que no es hegemónico o privilegiado: el de la educación comunitaria con respecto a las licenciaturas disciplinares centradas en la obtención de títulos y la promoción regular, para revisar en esta diferenciación los sentidos de lo común en términos epistémicos.

Pensemos que lo instaurado desde las perspectivas pedagógicas y educativas, herederas de la tradición moderna, representan la cultura y el paradigma dominante, posicionado desde criterios que homogeneizan formas de producir conocimiento e incluso de hacerlo objeto de enseñanza. En esta perspectiva epistemológica que influyó en la aparición de la institución escolar moderna los ámbitos disciplinares funcionan de manera aislada, en clases separadas y con sujetos que tienen funciones claramente jerárquicas. Desde este paradigma sostenemos que “La idea de comunidad se ha utilizado, por lo general, para pensar condiciones de homogeneidad cultural y tendría como uno de sus rasgos un sistema más o menos monolítico de derechos o principios normativos” (Tapia, 2006, p. 39), que bien podrían explicar el funcionamiento de la institución escolar.

Allí no se ha dado lugar a lo común, por cuanto esta perspectiva epistemológica sustenta relaciones de dominación y discriminación, representadas en la exclusión e imposición de unos sujetos sobre otros; unos saberes sobre otros; una cultura sobre otra. Entonces en qué consiste el insurgente epistémico respecto a esta tradición pedagógica.

Las experiencias de educación comunitaria rastreadas se ubican en una pedagogía crítica y popular, en la medida en que cuestionan los saberes instituidos, desarticulados y las “condiciones en las cuales ese saber ha sido producido” (Sequeda, 1985, p. 4). Desde esa mirada, en primer lugar encontramos que estas apuestan por un *compartir los conocimientos*, representado en propuestas que lograron convocar docentes y conocimientos de diferentes facultades de la Universidad, varias de ellas en busca del trabajo interdisciplinar. En torno a las prácticas comunitarias se pensó la formación de adultos, elemento central que desplazó la idea de alfabetizar al adulto en las disciplinas escolares.

La propuesta del CEA contó con el apoyo de practicantes, monitores, profesores y coordinadores de práctica de los diferentes departamentos (Educación, Matemáticas, Biología, Química, Física, Lenguas, Ciencias Sociales, etc.), a la vez que se tenía un fuerte nexo con Bienestar Universitario. De acuerdo con el profesor Mario Sequeda (1997):

[...] se tienen en un comienzo los seminarios en el CEA-UPN integrados a la práctica docente, en los cuales se trabajaban los enfoques de la práctica, los planes de estudio específicos y los procesos de interacción académico-cultural en el acontecer pedagógico cotidiano. (p. 14).

De este modo, el proceso formativo comunitario en el CEA, no pensaba en las disciplinas escolares de manera aislada, sino en cómo se encontraban para formar a los trabajadores de la Universidad, varios de ellos analfabetas.

La experiencia acumulada en el CEA incidió en la configuración de las prácticas de carácter interdisciplinario que se adelantaron en el suroriente de Bogotá, durante los años 1984 a 1993. Estas prácticas convocaban el trabajo de los diferentes campos de conocimiento a través de articulaciones interfacultades e intersectoriales:

(...) se presentan algunos elementos relacionados con el proyecto de educación comunitaria que pretende propiciar la articulación Universidad-Comunidad mediante la participación de estudiantes de las diferentes disciplinas académicas en

las zonas populares, con el propósito de dinamizar los procesos de desarrollo educativo y cultural, con la participación de las comunidades para la construcción de formas de organización y autogestión solidaria que, a su vez promuevan la formación integral de los educadores de la Universidad. (Sequeda et al., 1986, p. 1).

A través de ellas se buscaban procesos de apoyo a los centros de educación básica de adultos y a algunos grupos que se reunían en el suroriente bogotano para fortalecer la relación comunidad-universidad. De esta manera, en el Preco se vinculaba la experiencia directa de los actores sociales: “En un trabajo mancomunado se realiza el diseño de los distintos campos de educación comunitaria y se construyen, desde las dinámicas participativas, las propuestas temáticas, las alternativas metodológicas y los materiales de apoyo pedagógico” (Sequeda 1997, pp. 9-10). De allí que el prolífico material didáctico elaborado en el programa, como cartillas y guías, dan cuenta de maneras distintas de abordar y cuestionar los propios contenidos escolares, a la vez que se da la invención de formas alternativas de asumirlas desde el reconocimiento del contexto, la lectura liberadora, el saber de los propios sujetos partícipes en los procesos formativos de carácter comunitario.²

En esta perspectiva también se puede ubicar el trabajo pedagógico del PEPRN, que contó igualmente con el apoyo de profesores y estudiantes de las diferentes facultades. Parafraseando a Lenkersdorf (2005), estas posibilidades de cuestionar prácticas y paradigmas sustentados en el monismo, para nuestro caso disciplinares, implican construir y recoger pluralidad de prácticas, programas, disciplinas y actores, que permiten salir del monismo para solventar de mejor manera la lucha por el reconocimiento y la transformación social. Así, en el PEPRN, este aspecto se expresa en que

Los contenidos curriculares no se debían limitar a las materias clásicas sino que debían incluir otros contenidos sobre procesos de reinserción a una vida civil, que les facilitara la vida comunitaria

² Se rastrearon más de 30 guías y cartillas elaboradas por profesores como Dairo González y Alfonso Torres, que dan cuenta del proceso.

urbana y les ayudara en los procesos de socialización diferentes a los de su organización original; por tal motivo a la par de las áreas obligatorias propias de la educación formal, se incluyeron otras como la gestión empresarial para apoyar la formación en la elaboración de proyectos productivos y familiarizarlos con el sector empresarial. El área de Orientación Comunitaria pretendía generar procesos de racionalización y comprensión de las reglas de juego del sistema político Nacional para facilitar su integración a las nuevas condiciones de vida. (Clavijo, 2002, p. 62).

Lo común en estas experiencias se aprecia en que el trabajo colectivo no privilegia una disciplina escolar específica; se trata de una pedagogía que responde a la construcción comunitaria del conocimiento, desde las necesidades de las comunidades y los sujetos (González y Aguilera, 2015). El acento, entonces, está puesto en conocer para transformar problemáticas propias de las poblaciones adultas excluidas, más allá del aprendizaje decodificador de la lectura y la escritura o de las operaciones matemáticas. Este reto bien invita a retomar “los saberes y prácticas antes ocultos y negados [...] para producir las condiciones materiales de reproducción de la vida social” (Gutiérrez, 2019, p. 88), es decir la reproducción de formas de vida no capitalistas.

Aquí aparece en segundo lugar como insurgente epistémico de la educación comunitaria la apuesta por desplazar los conocimientos escolares hegemónicos. Ello no indica su abandono total, sino la posibilidad de tensionarlos desde los conocimientos no oficiales, en los que las preguntas por el alfabetismo, lo comunitario y el conflicto armado permitían otras comprensiones de las realidades sociales, de los sujetos, de lo invisibilizado en los currículos oficiales.

Así, desde la década de los setenta, las propuestas de educación comunitaria representaban una posibilidad para cuestionar las prácticas educativas del momento, como las concepciones teóricas y metodológicas que orientaban el mundo académico en torno a la formación de los futuros educadores. Tal como lo señala Sequeda (1997),

No sólo se avanza en la realización de los procesos de educación básica con los trabajadores de la Universidad, sino que se viven procesos orientados hacia la recuperación crítica de las culturas populares, el reconocimiento de los contextos, la caracterización de los sujetos sociales y de las posibilidades de transformación de los centros de educación de adultos de la época. (pp. 13-14).

Por tanto, el saber popular, es decir el conocimiento propio de los sujetos y de sus condiciones de realidad, se vinculan a los procesos formativos *en y para* la acción transformadora (Sequeda, 1985, 1997). Esta construcción sobre lo propio desde el conocimiento reconoce las relaciones con el contexto universal, tal como lo enuncia Clavijo: “El sentido de lo propio significa la posibilidad de revalorar los saberes tradicionales frente a propuestas epistemológicas provenientes de otros contextos culturales” (2002, p. 63). En consecuencia, el pensar y el conocimiento propio no se sustentan en una pretendida originalidad.

Ello indica que en la educación comunitaria lo común responde a las posibilidades de conocer con el otro, de crear alternativas teóricas, metodológicas e investigativas para comprender los contextos socio-históricos, para abordar y producir conocimiento sobre los contenidos no oficiales inscritos en el ámbito vital y transformador de los sujetos y la sociedad,

[...] pensamos que una de las finalidades de la educación es la construcción y reconstrucción colectiva del conocimiento. Por tanto, el interrogante que guía nuestra búsqueda sería: ¿cómo investigar, educando y cómo educarnos, investigando? Este punto de vista supone que las comunidades pueden participar en la investigación y que el proceso de investigación puede ser en sí mismo educativo. Ahora bien, las investigaciones que se proponen las comunidades surgen de sus problemas y están vinculadas a acciones tendientes a resolverlos. (Torres, 1989, p. 2).

Esta perspectiva de lo común también aparece en la experiencia del Preco, con el que se buscó a través de las prácticas contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, y generar alternativas curriculares e investigativas que reconocieran las necesidades básicas de la población (Sequeda, 1997).

De igual manera, el PEPRN permitió además de abordar la selección de contenidos oficiales y prácticas evaluativas, la integración y confrontar visiones de mundo en las que se recupera el lugar del excombatiente (UPN s. f., 22). De este modo, la historia, el conocimiento del territorio, de la política, la economía y el funcionamiento de la sociedad de estos sujetos fueron reconocidos en el programa (Tellez y Guarnizo, 2017) como posibilidad formativa, que reconoce a los sujetos y sus proyectos políticos, tensionando así las perspectivas curriculares tradicionales,

En lo concerniente a la propuesta teórico-pedagógica, el nuevo proyecto se preocupó por acceder a metodologías innovativas, fue entonces cuando nuevamente se comenzó a hablar de diálogo de saberes —encuentro de saberes— para intentar interrelacionar experiencia con conocimiento científico, se incorporaron además métodos como la crítica de imágenes y el análisis de conflicto, esto para construir junto con el estudiante nuevos sentidos e interpretaciones. (Clavijo, 2002, p. 64).

Esta comprensión de lo común como insurgente epistémico se expresa al revertir relaciones pedagógicas tradicionales, basadas en “enseñar, transmitir e incluso aprender, pues su sustento está en el *compartir*, noción que de suyo asume que todos los sujetos son sujetos de conocimiento” (González y Aguilera, 2015, p. 5).

En tercer lugar, sostenemos que lo común en la educación comunitaria se expresa en oposición al ideal comeniano “enseñar todo a todos” y de la misma manera, ya que al subvertir la relación de los saberes escolares en los que se abordan contenidos que desbordan las disciplinas escolares, en efecto no se enseña ese “todo” predeterminado. El sentido de lo común en esta perspectiva educativa no se recoge en el ideal pansófico, pues el enseñar está referenciado directamente a la didáctica de las disciplinas escolares. En el ámbito comunitario podemos pensar lo contrario, allí el proceso formativo está mediado por la corporeidad humana que incluye el pensar, el sentir, el imaginar, el razonar y el actuar (Lenkersdorf, 2005). El pensar y la producción de conocimiento en

la educación comunitaria acuden a la invención, la creación y a los lenguajes no racionales.

Pero tampoco se enseña a *todos*, niños y jóvenes, pues en este campo de la educación comunitaria el ingreso del adulto analfabeta, de los adultos no escolarizados, excombatientes, líderes o dinamizadores sociales cuestionan ese *a todos* definido por la edad de ingreso y permanencia en la institución escolar. Aquí, ese *todos* excluye, como ha excluido, a sujetos por su condición étnica, etaria, de género, de discapacidad, de identidad sexual y por su condición social.

El insurgente epistémico común de la educación comunitaria lo detona el reconocimiento de la diferencia, eso que pone en crisis los sistemas homogéneos instituidos con la pedagogía moderna. Ese *a todos* en definitiva, históricamente, no nos ha cobijado a otros. Lo vemos en el CEA, donde “El Centro de Educación de Adultos como creación colectiva de los trabajadores, estudiantes, profesores y directivos universitarios permite comprender el importante acicate que en los setentas significaba la superación cultural de los actores universitarios” (Sequeda, 1997, p. 13). Así, el Centro abrió las puertas a empleados de la cafetería, aseadoras, conductores, celadores, jardineros, funcionarios de la biblioteca y operarios telefónicos, entre otros.

Allí se reconocía a aquellos sujetos que por diferentes razones no hicieron parte del mundo escolar a temprana edad. Pero no bastaba con incluirlos en procesos formativos que les posibilitaran alfabetizarse; se trataba de participar en la construcción de alternativas de vida. Pasar de firmar con la huella dactilar a la escritura de un nuevo mundo fue la posibilidad de varios de estos trabajadores para cambiar sus condiciones de existencia, acompañados de una mirada crítica del mundo.

En la experiencia del Preco, los sujetos del suroriente de Bogotá se identificaban como parte de los sectores populares,

[...] habitantes del suroriente que garantizan su subsistencia dentro de la versatilidad muy propia de los sectores populares, la cual toma forma en la llamada “economía del rebusque”. Los que han

logrado incorporarse a la fuerza de trabajo asalariado de la ciudad se desempeñan básicamente en el sector de servicios y de construcción; los que no han podido hacerlo, se desempeñan como trabajadores independientes que, por contrato y en forma intermitente, ofrece sus conocimientos en diversas artes y oficios para los diferentes sectores económicos. Finalmente, una minoría ha logrado generar algún tipo de micro-empresa e inclusive contribuir a crear nuevas formas de empleo para otras personas de la comunidad (Sequeda et al., 1985, pp. 4-5).

En el convocar de manera diferencial a los sujetos de la educación comunitaria encontramos que lo común es lo que nos hace diferentes. Desde esta perspectiva, lo común no excluye lo diverso pero tampoco lo junta en lo igual. Al respecto, en la experiencia del PEPRN, los sujetos excombatientes, además de su condición de actores dentro del conflicto armado, eran reconocidos de acuerdo a su condición étnica. Por ejemplo,

[...] desde las experiencias de algunos participantes del programa, el enfoque diferencial que se utilizó fue un aporte fundamental. Como ejemplo de ello se encuentra lo sucedido en el proceso educativo con el MAQL en el cual se creó un modelo de educación étnica, apoyado con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el Movimiento Indígena y algunas universidades, esto nos muestra que el programa se preocupó por comprender y reconocer las particularidades de cada insurgencia y por generar formas acertadas de abordar el tema educativo. (Téllez y Guarnizo, 2017, p. 60).

También respondió a otros sujetos excluidos del monopolio de la escuela tradicional, ya que

[...] este programa en una tercera fase se reglamentó en la Resolución 3000 de 1996, acogiendo población divergente como lo serían trabajadoras sexuales, también población vulnerable como madres comunitarias, jóvenes de escasos recursos y empleados oficiales de la Registraduría, culminando su accionar este programa en 1996, otorgando para entonces 675 títulos de bachiller a desmovilizados y 1200 al resto de la comunidad. (Téllez y Guarnizo, 2017, p. 44).

El reconocimiento de las diferencias se expresaba en el PEPRN en la valoración de las historias dispares y en los diferentes niveles formativos que tenían los excombatientes (Rojas, citado en Clavijo, 2002). Ello con la intención de formar un hombre distinto para un modelo social distinto.

En síntesis, consideramos que lo común como insurgente epistémico en la educación comunitaria atiende a procesos que no jerarquizan los conocimientos (ciencias, saberes, epistemes), los sujetos (educadores, adultos, pobladores, militantes etc.), la cultura (popular, letrada), lo político (poder, Gobierno, instituciones). Ello indica que lo común no jerarquiza ni privilegia, requiere de lo colectivo, como posibilidad para cuestionar los monismos metodológicos, pedagógicos, investigativos, políticos, culturales, e incluso como medio para vincular críticamente la misma cultura dominante.

Lo común como posibilidad colectiva crítica implica el reto de seguir pensando reinveniones de estos sentidos de lo común, que coadyuven a la construcción de

[...] nuevas instituciones y espacios políticos, sociales y económicos que nos permitan configurar estructuras de organización, formas y procesos de deliberación y dirección, compuestos por la presencia igualitaria de todos los pueblos y sus formas sociales y políticas [...]. (Tapia, 2006, p. 6).

Una alternativa a la configuración de estos nuevos espacios podría estar en pensar cómo articular a nuestros contextos algunas formas de poder que circulan en los saberes ancestrales. En palabras de Gladys Tzul (2015):

Estas formas de gobierno comunal indígena producen y controlan los medios concretos para la reproducción de la vida cotidiana mediante, por lo menos, tres formas políticas, a decir: el *kàx kòl* (o trabajo comunal) que da vida a los medios concretos para la vida; *las tramas de parentesco*, poderosa y a la vez contradictoria estrategia, que se usa para defender la propiedad comunal del territorio y para organizar el uso del mismo; y la *asamblea como forma comunal de deliberación* para resolver problemas cotidianos [...] (pp. 128-129).

De estas tres formas de gobierno indígena, dos se han visto reflejadas en los contextos de las experiencias en cuestión: el trabajo comunal y la asamblea deliberativa, allí la participación colectiva en la construcción de lo que nos es común permitió rediseñar desde la educación comunitaria formas de vida capaces de impugnar el orden económico, cultural y político impuesto, toda vez que marcaron diferencias con lo formalmente institucionalizado. Específicamente, el CEA y Preco fueron testimonios fehacientes, cuando aún en condiciones adversas lograron dar cumplimiento a gran parte de sus horizontes, en ello la solidaridad, la participación y el compromiso fueron principios fundantes para que estas propuestas pudieran sostenerse.

Solidarios en un trabajo creativo creador

Consideramos que un profundo sentido de lo común en la educación comunitaria encuentra un correlato fundamental en la solidaridad, como principio de pensamiento y acción que orienta el trabajo educativo con los sujetos excluidos del sistema social. Encontramos que al hablar de “Solidarios en un trabajo educativo creador”, lema que aparece en títulos y textos del profesor Mario Sequeda Osorio a propósito de lo que fue el Centro de Educación de Adultos en los setenta, remite a la construcción colectiva “desde la óptica de los actores mismos como un trabajo educativo solidario, crítico y creador” (Sequeda, 1985, p. 13). Solidaria es la potencia que se crea ante el fatalismo material y subjetivo que se impone desde el modelo económico imperante, de allí que se considere un principio que “Impugna el orden económico y político vigente” (Torres, 1997, p. 12). Las posibilidades que desde la educación comunitaria han ido generando otras perspectivas de mundo posible requieren, parafraseando a Raquel Gutiérrez (2019), de un proceso complementario de disolución-creación. Si bien no encontramos en el rastreo histórico realizado experiencias y propuestas que expresen la disolución de la escuela capitalista, en ellas se mantiene vigente la apuesta por crear otras perspectivas de vida.

Lo común-solidario en términos de lo político aparece en los procesos que colectivizan decisiones, prácticas, relaciones y proyectos comunes. En las experiencias educativas abordadas se reconoce la vivencia de lazos de fraternidad, de afecto y respeto mutuo, que permitieron confrontar las relaciones escolares tradicionales, para generar prácticas políticas en las que principios como la horizontalidad y la desconcentración del poder van cobrando vida en el ámbito educativo comunitario. Así, por ejemplo, las jornadas evaluativas del CEA constatan que

Estas Jornadas van permitiendo decantar un conjunto de principios y objetivos, una estructura curricular específica y definir, por consenso, un reglamento interno que permite una acción educativa organizada en la cual se transparenten los valores de la criticidad, la creatividad, la autonomía y la participación solidaria en función del beneficio colectivo. (Sequeda, 1980, p. 6).

Es en el trabajo solidario y en la colectivización de las decisiones que lo común cobra vida, por cuanto vincula las tensiones, los acuerdos y disensos para permitir pensar en el beneficio colectivo. Por tanto, una propuesta como la construcción de un currículo comunitario “está íntimamente ligado a la concepción misma de educación comunitaria como proceso social de dinamización del potencial creador de las personas en comunidad, a partir de la problematización y concientización de sus condiciones de existencia para con su participación organizada, transformar la realidad” (Sequeda et al., 1986, p. 176). En esta misma línea, el Preco trabajaba colectivamente en la “definición de objetivos compartidos, y las acciones que es preciso adelantar demandan, en la autogestión, asumir tareas por parte de los distintos integrantes de los grupos comunitarios” (Sequeda et al. 1985, p. 3). Al respecto, resulta sugerente que el asumir tareas por parte de cada integrante del mundo se encuentra con un sentido de lo común que aparece en la política del *nosotros tojolabal* (Lenkersdorf, 2005), en la que se exige el aporte de cada sujeto para contribuir a la vida comunitaria. O, como lo menciona Tapias (2006), estas prácticas se asocian a la construcción

de formas de gobierno común que indican que cada uno debe asumir estas tareas o roles decisivos por lo menos una vez en la vida. Este aspecto se hace evidente en la asunción de procesos de investigación colectivos, de diseños metodológicos participativos y de la definición de objetivos comunes.

De esta manera, la colectivización de las decisiones en las experiencias educativas comunitarias permite recrear otras formas de tomar decisiones, o, como diría Lenkersdorf (2005), se recrea un *nosotros comunitario*, que se realiza en la toma de decisiones colectivas como proceso que permite pensar el actuar por fuera del Estado —o de lo instituido—, a la vez que reformarlo en términos de establecer otras formas de gobierno,

Lo participativo no es solamente una dimensión técnica del proceso educativo sino una dimensión esencial, por cuanto lo que queremos es un individuo participante, transformador y a su vez queremos que ese sujeto se forme a través de una metodología que le permita ejercitar su capacidad de decisión, es decir su libertad. (Sequeda, 1985, p. 5).

Allí, encontramos rasgos distintivos para provocar y andar una política de lo común en el ámbito educativo-comunitario, que tal como la define Gutiérrez (2017), bebe de las prácticas políticas de los pueblos indígenas latinoamericanos y se expresa concretamente en la oposición y creación antagónica “al despojo o apropiación privada de lo entre todos producido, incluyendo la privatización de la capacidad de decisión que se amalgama en las modernas formas liberales de lo político y la política” (Gutiérrez, 2017, p. 107). Por tanto, la experiencia de lo común desde la educación comunitaria genera prácticas políticas en las que no se concentran las decisiones; en su lugar, se implican formas colegiadas, asamblearias o de cogobierno para definir el destino común del proceso formativo y sus sentidos transformadores.

Otro rasgo que aparece en torno a los sentidos de lo común en las experiencias de educación comunitaria atiende a la búsqueda y/o reivindicación de formas de vida capaces de sobrevivir al capitalismo. En esta perspectiva, la búsqueda de lo común en

lo comunitario puede entenderse como forma de creación ante lo ausente:

Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una “propiedad”, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un “más” sino por un “menos” una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está “afectado”, a diferencia de aquel que está “exento” o “eximido”. (Esposito, 2003, pp. 29-30).

Es decir que en los procesos de educación comunitaria se reconocen las deudas educativas, políticas, económicas y culturales, desde lecturas críticas que permiten crear, con el vínculo solidario y del reconocimiento, el *andar* formas de sociabilidad y de prácticas políticas y económicas de carácter emancipatorio (Torres, 1997).

Se trata de pensar lo común como invención, no como criterio, como generador del vacío reconfortante que puede materializarse de diversas maneras en la economía solidaria, la autonomía alimentaria, la autogestión, o como lo profundiza Gutiérrez (2017, 2019) la reproducción social de la vida. Para las experiencias revisadas se trataba de “dinamizar los procesos de apropiación, expresión y recreación de la cultura popular, a clarificar la participación de las comunidades en la vida productiva y a propiciar la organización y autogestión solidaria en torno a sus necesidades básicas” (Sequeda et al. 1986, p. 5). Ese horizonte educativo posiciona de entrada la posibilidad de recrear formas de vida y existencia que dignifiquen la condición humana, por ello no se inscriben en los procesos educativos que exaltan el camino al desarrollo capitalista.

Todo este recorrido, que a la vez que contribuye a hacer visible uno de los saberes negados y excluidos de las tradiciones pedagógicas en nuestra universidad, dibuja retos inconmensurables para seguir imaginando y aportando propuestas educativas comunitarias que vienen recuperando otras formas de vida posibles y que se oponen, tensionan o se crean por fuera del mundo capitalista. Esta tarea se inscribe en la pregunta que lanzan varios pueblos

indígenas, campesinos y urbano-populares, y es ¿qué educación, para qué sociedad? Si seguimos recuperando las perspectivas que desde la construcción de lo común ha logrado sobrevivir y confrontar la producción del sistema capitalista, tendremos que indagar cómo en estos procesos se sostienen propuestas formativas y educativas que están dibujando la producción de formas de vida comunitarias.

Referencias

- Aguilera Morales, A., González Terreros, M. I., Torres Carrillo, A. (2015). *Reinventando la comunidad y la política desde las organizaciones locales. Formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Bogotá: UPN.
- Clavijo Ramírez, A. (2002). *Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional: de una propuesta alternativa a una práctica funcional innovativa* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Clavijo Ramírez, A. (2016). Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación? En W. J. Díaz Ramírez, Y. P. Sanabria Téllez (comp.-coautores). *Pedagogías críticas y emancipatorias: un homenaje a Paulo Freire* (pp. 147-160.) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Clavijo Ramírez, A. (2017). La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación. En *Polifonías de la educación Comunitaria y Popular* (pp. 31-45). Bogotá: UPN.
- Comenio, J. A. (1988). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- Espósito, R. (2003). Nada en común. En *Communitas. Origen y destino de la comunidad* (pp. 21-48). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadotti, M. (1993). La educación comunitaria y los movimientos populares. En F. Gutiérrez (comp.). *Educación comunitaria y economía popular*. Costa Rica: PEC-Heredia.
- González, M. I., Aguilera Morales, A. (2015). Una Universidad “de” y “para” el movimiento indígena. *Revista Cisma*, 6, 1-18.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). Más allá de la “capacidad de veto”: el difícil camino de la producción y la reproducción de lo común. En *Horizontes comunitario- populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2019). Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcado-capitalismo y dominio colonial. *Producir lo común. Entramados sociales y luchas por la vida. El Aplantle. Revista de Estudios Comunitarios*.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en Clave Tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales en educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Sequeda Osorio, M. (1998). *Educación comunitaria, cultura democrática, proceso de paz: construyendo amaneceres*. En Documentos de trabajo. Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sierra, P. (2000). Algunas reflexiones iniciales sobre la educación popular y su relación con la educación comunitaria. En *Relaciones entre la educación popular y Educación Comunitaria*. Bogotá: Documentos de trabajo. Maestría en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tapia, L. (2006). *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal*. Bolivia: Ed. Muela del Diablo.
- Téllez, M. y Guarnizo, A. (2017). *La educación en procesos de posacuerdo: una mirada a los escenarios educativos para excombatientes en Colombia* (trabajo de pregrado), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Torres Carrillo, A. (1997). Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y Saberes* 10, 5-14.
- Torres Carrillo, A. (2002). Reconstruyendo el vínculo social. Lo comunitario en tiempos globalizados. *Administración y Desarrollo*, 37, 24-45.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: Cinde-El Búho.
- Tzul Tzul, G. (2015). Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida. *El Aplantle*, 1, 125-139. <https://horizontescomunitarios.files.wordpress.com/2017/01/elapantle.pdf>.

- Zabala, V. (1990). *Principios y elementos básicos del Programa Experimental Piloto Para la Paz y la Reconciliación Nacional*. Bogotá: Corporación Tres.
- Zemelman Merino, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua* 5, 12-18. Santiago de Chile: Ceaal.

Referencias primarias

Archivo Personal Mario Sequeda Osorio

- Sequeda Osorio, M. (1977). *Solidarios en un esfuerzo educativo y creador*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sequeda Osorio, M. (1979). *Alternativas para la formación y capacitación de educadores de adultos*. Ponencia presentada en la XIII Reunión Nacional de Coordinadores de Educación de Adultos Centro de Educación de Adultos. Departamento de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sequeda Osorio, M. (1980). *El Centro de Educación de Adultos-UPN. Un proyecto de educación popular. Balance y perspectivas*. Bogotá: UPN.
- Sequeda Osorio, M. (1985). *A propósito del Movimiento Pedagógico. Educación y comunidad hacia una alternativa pedagógica*. UPN: inédito.
- Sequeda Osorio, M. (coord.), Franc, M., Posada, J., Mantilla, A., Torres de Vergar, M. y Aponte, G. (1985). *La formación en la acción del educador comunitario de carácter polivalente. Elementos para una propuesta*. En Seminario Técnico regional sobre Formación de Educadores Polivalentes para comunidades rurales en el marco del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. UPN-Departamento Administrativo de Bienestar Social. Centro Comunitario La Victoria. Paipa.
- Sequeda Osorio, M. (1997). *Hacer memoria, abrir caminos, sembrar esperanzas desde la óptica de la educación comunitaria, la cultura democrática y la biopaideia jovial*. UPN. Inédito.
- Sequeda Osorio, M. (s. f. a). *Relacion universidad-comunidad*. Hojas sueltas.
- Sequeda Osorio, M. (s. f. b). *El CEA-UPN: evaluación crítica*. S. d.

Archivo Central Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Pedagógica Nacional (s. f.). *Programa Educativo Para la Paz y la Reconciliación Nacional. Proyecto Técnico y Económico para el desarrollo del Programa en Córdoba, Uraba, Norte de Santander, Santander, Caquetá, Bolívar, Antioquia, Cauca, Santa Fe de Bogotá, Cali y Medellín*.

Archivo personal Alfonso Torres Carrillo

Torres Carrillo, A. (1989). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales con Adultos y Jóvenes de Sectores Populares Urbanos* (Práctica en Educación Comunitaria). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá: UPN.

Archivo Personal Amadeo Clavijo Ramírez

Gallo Arbeláez, M. E. (1994). *Programa Educativo Para la Paz y la Reconciliación Nacional: Educación de Jóvenes y Adultos Para la Ciudadanía Plena*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

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	

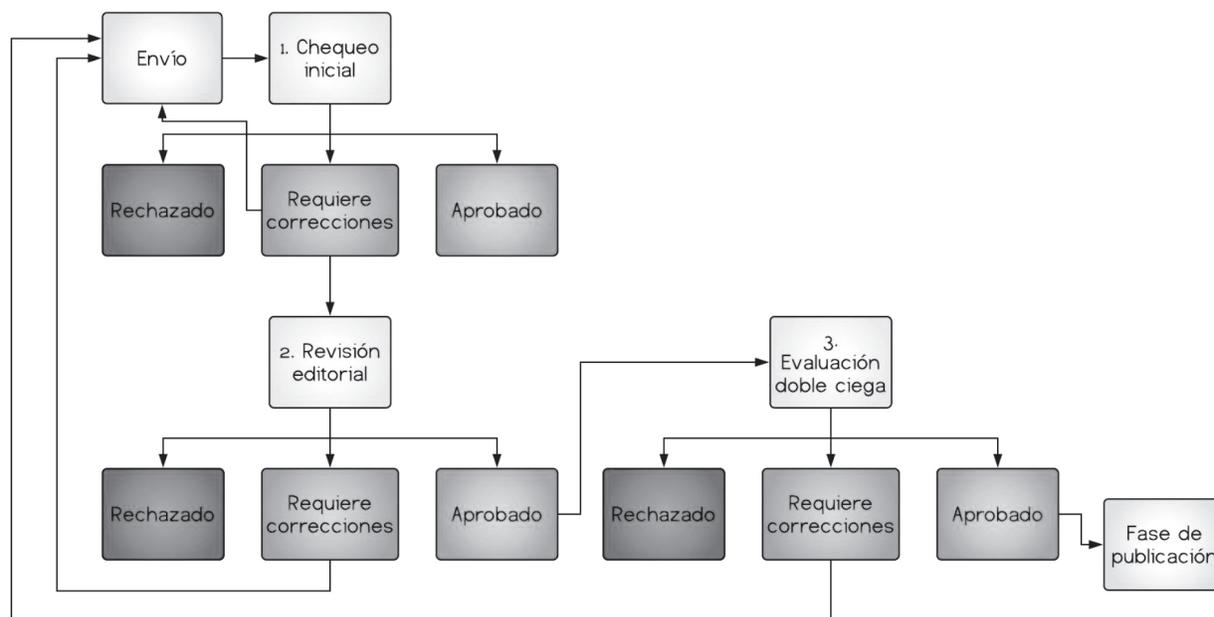
Por favor, justifique su respuesta (si es el caso, señale las correcciones que sean necesarias)

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



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.

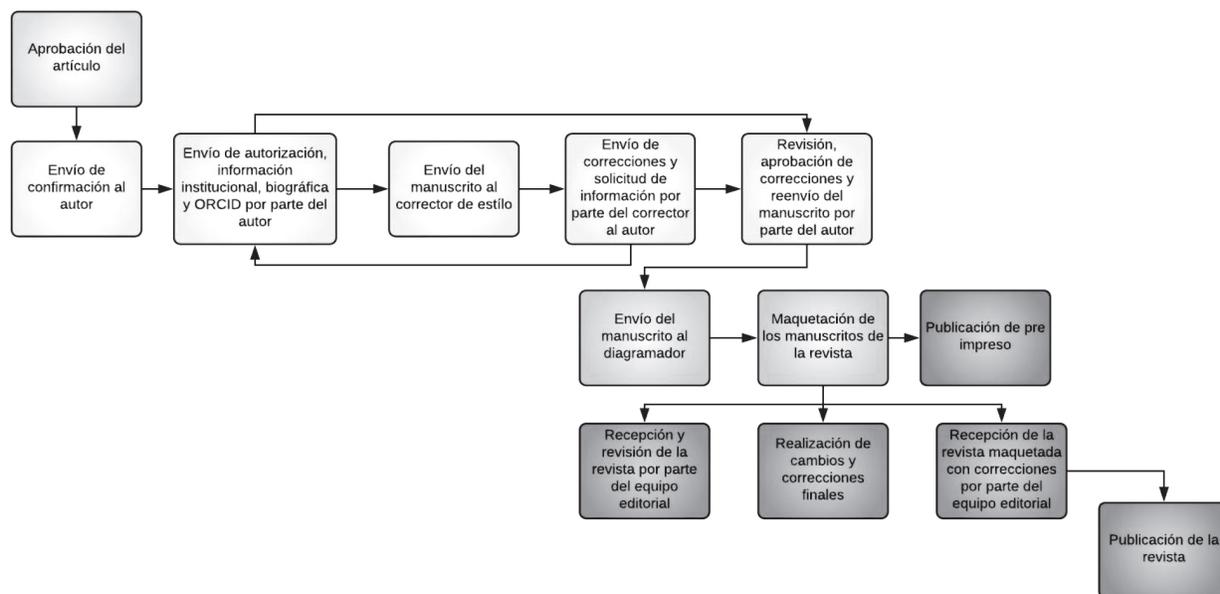
Proceso de publicación de los artículos

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 Tesoros 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 los 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.

Evaluadores

Folios 52

Evaluador	Institución
María Teresa Suarez González	Universidad Santo Tomás
Giohanny Olave Arias	Universidad Industrial de Santander
José Alirio Bastidas Arteaga	Universidad de Nariño
Omar Alberto Garzón Chirivi	Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
Luz Marina Lara Salcedo	Pontificia Universidad Javeriana
Ruth Milena Pérez Martínez	Universidad de la Salle
Yenny Rodríguez Hernández	Corporación Universitaria Iberoamericana
Edgar Eslava Castañeda	Universidad Santo Tomás
Juan Carlos Villamizar	Universidad Nacional de Colombia
Dora Manjarrez Cañizares	Universidad Pedagógica Nacional
Nicolás Arias Velandia	Universidad de la Sabana
Carlos Eduardo Valderrama Higuera	Universidad Central
Yesid Calderón Rodelo	Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
Carolina Jiménez Martín	Universidad Nacional de Colombia
Daniel Alberto Sicerone	Universidad Católica “Cecilio Acosta”, Venezuela
Jorge Aurelio Díaz	Universidad Católica de Colombia
Pablo Esteban Rodríguez	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Antonio Torres Torres	Universidad de Barcelona, España
Myriam Cecilia Castillo Perilla	Universidad Pedagógica Nacional

