

Contenido

Derecho a la ciudad, urbanismo unitario y vida digna: hacia la transformación de lo urbano Juan José Navarro Martínez	3
Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad Víctor Hugo Garcés	19
Orlando Millas: democracia popular y crítica al <i>revolucionarismo</i> izquierdista durante la Unidad Popular en Chile Luis Nitrihual Valdebenito, Juan Manuel Fierro Bustos, Javier Mayorga Rojel, Stefanie Pacheco Pailahual	31
Del lenguaje a <i>lalangue</i> : cruces entre el psicoanálisis y la lingüística Karina Savio	45
Pensamiento crítico y lectura. Una mirada desde la obra de Guillermo Hoyos-Vásquez Fredy Hernán Prieto Galindo	57
Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano Éder García-Dussán	75
"I'm Here and I Am Queer." Queer Teacher Identities in ELT. A Colombian Study Diego Ubaque-Casallas, Harold Castañeda-Peña	91
Modelo instruccional Blended-Flipped: personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior María Catalina Caro Torres, Diana Angélica Parra Pérez, Jose Alfredo Averanga Murillo, Nelson Javier Corredor Plazas, Rosa Alejandra Medina Riveros	107

Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle	
Diana Marcela Patiño Rojas, Cindy Conde Borrero, Liana Espinosa González	123
<hr/>	
L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère	
Leidy Marcela Lopera Espinosa, Érica María Gómez Flórez	145
<hr/>	
La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente	
Ibeth del Rosario Morales Escobar, María Alejandra Taborda Caro	171
<hr/>	
Sobre la opresión de las mujeres por parte de otras mujeres: una zona gris en la relación madre e hija	
Diana Acevedo Zapata	183
<hr/>	
Saber vivir allí como principio de vida Inga	
Leidy Marcela Bravo Osorio	199
<hr/>	
¿Cuál es el futuro del libro? ¿Qué nos enseña su pasado y que nos está enseñando en el presente de un mundo pandémico? Una conversación con Roger Chartier	
Roger Chartier, Miguel Ángel Pineda Cupa	215
<hr/>	

Derecho a la ciudad, urbanismo unitario y vida digna: hacia la transformación de lo urbano

**Right to the City,
Unitary Urbanism
and Decent Life:
towards the
Transformation of
the Urban**

**Direito à cidade,
urbanismo unitário e
vida decente: rumo
à transformação do
urbano**

Juan José Navarro Martínez* <https://orcid.org/0000-0003-2065-3482>



Para citar este artículo

Navarro Martínez, J. (2021). Derecho a la ciudad, urbanismo unitario y vida digna: hacia la transformación de lo urbano. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11399>

Artículo recibido
03 • 03 • 2020

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

* Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Correo electrónico: juan.navarro_m@umce.cl

Resumen

Las desigualdades de las ciudades latinoamericanas han configurado una estructura espacial compleja desde la cual se levantan resistencias hacia el Estado y el modelo neoliberal. Tanto movimientos sociales, como intelectuales y gobiernos locales han considerado como motor de cambio el denominado derecho a la ciudad. Este artículo de tipo reflexivo tiene como objetivo plantear puentes de conexión entre Lefebvre, la Internacional Situacionista y el movimiento de pobladores chileno, con la finalidad de vislumbrar cuáles son los factores fundamentales de la ciudad capitalista y su posible transformación. Para ello, se establecerán los elementos clave de cada una de estas fuentes para finalizar con una serie de consideraciones proyectivas a tomar en cuenta. En términos generales, existe una crítica hacia el accionar jerárquico en la construcción del espacio urbano, fragmentario y alienante, en conjunto con una disputa político social del territorio. Frente a la ciudad de los expertos y tecnócratas, se encuentran los vínculos orgánicos y solidarios.

Palabras clave

derecho a la ciudad; urbanismo unitario; vida digna; espacio urbano

Abstract

The inequalities of Latin American cities have shaped a complex spatial structure from which resistance to the State and the neoliberal model are raised. Both social movements, intellectuals and local governments have considered the so-called right to the city as the engine of change. This reflexive article aims to establish bridges of connection between Lefebvre, the Situationist International and the Chilean population movement, in order to dazzle what are the fundamental factors of the capitalist city and its possible transformation. To do this, the key elements of each of these sources will be established to end with a series of projective considerations to be taken into account. In general terms, there is a critique of hierarchical actions in the construction of urban, fragmentary and alienating space, together with a social political dispute of the territory.

Facing the city of experts and technocrats, there are the organic and solidary bonds.

Keywords

right to the city; unitary urbanism; decent life; urban space

Resumo

As desigualdades das cidades latino-americanas moldaram uma estrutura espacial complexa a partir da qual se eleva a resistência ao Estado e ao modelo neoliberal. Tanto movimentos sociais, intelectuais e governos locais consideraram o chamado direito à cidade como o motor da mudança. Este artigo reflexivo visa estabelecer pontes de conexão entre Lefebvre, a Internacional Situacionista e o movimento populacional chileno, a fim de deslumbrar quais são os fatores fundamentais da cidade capitalista e sua possível transformação. Para fazer isso, os elementos principais de cada uma dessas fontes serão estabelecidos para terminar com uma série de considerações projetivas a serem levadas em consideração. Em termos gerais, há uma crítica às ações hierárquicas na construção do espaço urbano, fragmentário e alienante, juntamente com uma disputa político-social do território. Diante da cidade de especialistas e tecnocratas, existem laços orgânicos e solidários

Palavras chave

direito à cidade; urbanismo unitário; vida decente; espaço urbano

Introducción

La cuestión urbana en la actualidad desborda un tratamiento exclusivamente académico, siendo parte del debate de políticas públicas, movimientos sociales, comunidades, pobladores, planificadores, entre otros. En un medio principalmente urbano, las ciudades latinoamericanas han sido catalogadas como reproductoras de desigualdades estructurales como lo son la segregación y fragmentación espacial.

La búsqueda de construir una ciudad menos inequitativa ha provocado tanto a nivel institucional como desde los movimientos sociales, conceptos y márgenes de acción orientados hacia dichos objetivos. Por lo tanto, un elemento central ha sido el derecho a la ciudad. Masificado con Henri Lefebvre desde su publicación *El Derecho a la Ciudad* en el año 1968, este concepto ha tenido una predominancia en el debate, al punto de ser integrado en políticas urbanas en los últimos años.

Sin embargo, lo anterior no ha reflejado políticas estructurales de transformaciones de las ciudades latinoamericanas, ni menos una ruptura con el neoliberalismo urbano. Algunos autores acusan de la mera cooptación del concepto vaciando su contenido radical de modificación de lo existente (Carlos, 2014). Al mismo tiempo, se han rescatado tradiciones críticas frente al urbanismo capitalista en conjunto con un auge del movimiento de pobladores en el caso chileno.

Este artículo en particular busca establecer puentes de diálogo entre tres fuentes distintas que presentan críticas al urbanismo capitalista y la ciudad desigual. El primero es el ya nombrado caso de Henri Lefebvre y el Derecho a la Ciudad, en conjunto con las retroalimentaciones de la geografía crítica. En segundo lugar, los coetáneos al anterior, los miembros de la Internacional Situacionista, quienes presentaron no solo una problematización del urbanismo como clave de reproducción del sistema de clases, sino posibilidades de su superación como el Urbanismo Unitario. Por último, desde el movimiento de pobladores, cuáles son las principales concepciones en torno a

la construcción de una vida distinta y una ciudad diferente a la actual, que tome en consideración los problemas reales de las personas.

Lefebvre: producción del espacio y derecho a la ciudad

Henri Lefebvre fue uno de los principales autores que introdujo el elemento espacial a la teoría social, que influenció a los estudios geográficos y urbanos contemporáneos. Tras desvincularse de las tendencias más ortodoxas del marxismo europeo, logró evidenciar a partir de los trabajos poco estudiados o desconocidos de Marx una puesta en escena de la dimensión espacial como clave para entender la sociedad contemporánea.

Dentro de su amplia elaboración intelectual, destaca la referida a la producción del espacio (Lefebvre, 2013). El espacio se construye a partir de la base material de cada contexto en particular. Entonces, se puede afirmar que cada sociedad posee su propio espacio, el cual se encuentra sostenido en las relaciones de reproducción y relaciones de producción.

En la sociedad capitalista, en cambio, Lefebvre (2013) argumenta la existencia de tres elementos clave de la producción del espacio: reproducción de la familia, reproducción de la fuerza de trabajo y reproducción de las relaciones sociales de producción. En ese sentido, el espacio es una creación social que permite la reproducción de este y las relaciones que le crean.

Lefebvre (2013) reconoce la existencia de dimensiones de lo espacial que corresponden a tres espacios: prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación. El primero, encontrado en el nivel más físico y directo, desde el cual los habitantes se relacionan con el entorno, es el de lo percibido de la vida material y de algunos elementos simbólicos. El segundo, se refiere a las concepciones creadas en torno al espacio. El filósofo francés lo relaciona con el espacio de los planificadores y expertos. Son las ideas abstractas impuestas a la existencia territorial, base fundamental de la mercantilización de la ciudad.

Por último, los espacios de representación o el nivel del espacio vivido en donde existen los vínculos afectivos, pero también las posibilidades de transformación de la realidad hacia nuevos horizontes. Sigue siendo objeto de deseo, pero es el espacio de la plena existencia y vivencia que se busca y anhela.

Los tres espacios mencionados configuran el espacio social. En él, la vida en sociedad, las relaciones de reproducción y producción existen. Es una concepción unitaria de todos los aspectos que buscan una visión de totalidad que permita tanto una comprensión como un cambio en las formas espaciales existentes.

Lo urbano en Lefebvre se presenta desde distintas ópticas, como “desorden”, como reunión y simultaneidad (Molano, 2016). En ese sentido, en el medio urbano existen diversas prácticas espaciales, a la vez que concepciones de organización del espacio y proyecciones de sociedades distintas.

Entonces, entendía que en el espacio urbano se concretaba una lucha de transformación desde sus mismas bases (Molano, 2016). Sin una transformación del espacio real, solamente existiría un cambio en el plano de las ideas, sin tocar la base fundamental de reproducción y producción de las relaciones sociales.

Fue durante la década de los sesenta en donde entre influencias de Marx, Engels, la sociología de la época, las luchas de los sesenta y el fin de los treinta gloriosos, o el período de reconstrucción de la posguerra, desarrolló su conceptualización del derecho a la ciudad. Este significaba de manera inicial una reapropiación de parte de clase obrera de los medios para producir la ciudad.

En la ciudad de posguerra, existe una primacía del valor de cambio sobre el valor de uso. Las ciudades perdieron su identitario dado por la cultura para pasar a ser una mercancía más, un capricho para la acumulación de capital (Lefebvre, 1969). Al mismo tiempo, como espacio fragmentado donde la vida en comunidad no es posible, la mercantilización del espacio trae consigo pérdida de sentido de la vida; de allí, que una de sus preocupaciones fundamentales haya sido encontrar en la vida cotidiana no solo las

alineaciones más profundas, también la esperanza de la transformación de la sociedad.

En Lefebvre (1969) la ideología espacial en la ciudad funciona a partir de la separación del urbanismo. Por esto, su derecho a la ciudad busca una vida social integrada en el espacio. En efecto, existe una confusión entre el habitar y hábitat, reemplazado el segundo las funciones e importancia del primero.

En lo que respecta a una definición del derecho a la ciudad, además del factor de los medios de producción de ciudad, indicaba también algunos aspectos fundamentales (Lefebvre, 1969). Por un lado, el filósofo francés no planteaba regresar a un estilo de ciudad anterior. Establecía la vida urbana transformada y renovada, una teoría integral de la sociedad urbana utilizando los recursos de la ciencia y el arte; a la vez que una superación de las divisiones entre la ciudad y campo, apoyándose en los escritos de Marx y Engels. Por otro lado, otorgaba un lugar primordial a la clase obrera como agente para la realización del derecho a la ciudad a través de una estrategia que negara a la clase burguesa y su urbanismo.

Su visión sobre el derecho a la ciudad contempla la ruptura de nociones y prácticas existentes para la clase obrera. Claramente, concebir el lugar único al proletariado le significó algunas críticas que con el paso de los años fue dando a una nueva conceptualización que agregó otros grupos marginados dentro del espacio urbano como grupos étnicos, raciales, las mujeres, quienes también son agentes de disputa en torno al derecho a la ciudad.

Sin lugar a duda, la utilización del concepto del derecho a la ciudad ha permeado en las sociedades latinoamericanas ubicándose tanto de parte de movimientos sociales urbanos que le reivindican como parte de su estrategia y programa, como en algunos gobiernos de izquierda que plantean, en el discurso, una gestión diferente del espacio urbano (Molano, 2016).

También, es importante de destacar su polémica con Castells (Molano, 2016). Lefebvre entendía que la lucha urbana, por la construcción de un espacio

urbano distinto era un pilar fundamental para la construcción de una sociedad distinta. Sin embargo, para Castells, las luchas urbanas o movimientos sociales urbanos solo propondrían reformas al espacio urbano, no una proyección hacia el fin del sistema capitalista. En ese sentido, las demandas urbanas eran peticionistas y formaban parte de un conflicto mayor en contra del capital.

Aportes desde la geografía crítica sobre el derecho a la ciudad

Sin lugar a duda, la obra de Lefebvre impulsó a variados autores de las ciencias sociales, sus planteamientos sobre el espacio para entender la estructura social, la importancia de la vida cotidiana, sus aportaciones de un marxismo dialéctico heterodoxo o el ya mencionado derecho a la ciudad siguen vigentes hasta nuestros días. Proponemos hacer una revisión sobre cuatro autores: David Harvey (1990; 2004; 2013), Edward Soja (1996; 2008) de parte del mundo anglosajón, en conjunto con Milton Santos (1996; 2007; 2009) y Ana Fani Alessandri Carlos (2014; 2015) del pensamiento geográfico latinoamericano.

David Harvey (1990), ha dedicado gran parte de su trabajo académico de las últimas décadas a tratar de caracterizar la dimensión espacial del capitalismo que argumenta se encontraba implícita en Marx, y que provocó una primacía de la dimensión temporal dejando de lado el espacio. Sus esfuerzos han caracterizado tanto maneras de expansión de la acumulación como las resistencias.

Uno de sus aportes medulares se refiere al mecanismo denominado ajustes espacios temporales, forma en que el capital logra hacer frente a las crisis de sobreacumulación, por medio de la ampliación de las fronteras productivas y apertura de mercados (Harvey, 1990). Posteriormente, lo relacionaría con la acumulación por desposesión con la cual los gobiernos neoliberales han privatizado servicios sociales esenciales que afectan una gran parte de la población, al mismo tiempo, que un nuevo periodo de depredación de zonas naturales antes ajenas a los procesos productivos (Harvey, 2004).

En ese sentido, el derecho a la ciudad es parte de su repertorio conceptual. Sin embargo, plantea una diferencia importante con Lefebvre. Para Harvey (2013), las disputas urbanas frente al capitalismo son un momento dentro de una lucha anticapitalista más amplia. Lo anterior, anclado en una noción de transformación de la sociedad que considere una reconfiguración hacia la totalidad del espacio su producción y reproducción.

En la actualidad, la acumulación flexible ha sido aplicada a la ciudad. El Estado pierde capacidad de control al ser un facilitador entre privados y entes financieros que actúan directamente (Harvey, 2010). Entonces, la economía urbana se fundamenta en ventajas comparativas de las ciudades para atraer la inversión extranjera. La primacía del bien de cambio por el bien de consumo trae como consecuencia la destrucción de la ciudad como bien social.

Como consecuencia de lo anterior, Harvey (2010) plantea el derecho a la ciudad frente a la hegemonía del capital como a manera de estación de paso frente a la transformación total de la sociedad. Sin lugar a duda, es una acumulación de experiencias, un reencuentro de habitantes que resisten; mas estas demandas no siempre se consideran dentro de un horizonte socialista y anticapitalista, que conllevaría a una reconfiguración profunda de los asentamientos humanos tanto urbanos como rurales.

Edward Soja es otro autor que ha tomado gran parte de la obra de Lefebvre, profundizando algunos de sus aspectos y complementando sus teorías. Pese a ser considerado como posmoderno, no ha dejado nunca de lado una visión de transformación de la sociedad y un conocimiento situado desde las luchas sociales propio de la geografía radical del siglo xx.

En primer lugar, Soja (2008) entiende que el espacio urbano debe ser abordado de tantas aristas como en él se encuentra diferentes desigualdades y marginalidades provenientes de diversas fuentes como lo son: la clase, el género, la cultura o la raza. Desde esa línea establece que los elementos culturales en la construcción de la ciudad son fundamentales para vislumbrar sus configuraciones en la actualidad.

Soja (1996) tomó como referencia los tres espacios de Lefebvre correspondientes al espacio percibido, espacio concebido y espacio vivido como elementales en la construcción de la sociedad. Para él, el primer espacio corresponde a la vida material; el segundo, a las representaciones mentales; el tercero, a una mezcla producida por los dos anteriores que permite comprender la multiplicidad de formas de habitar la ciudad.

En otro sentido, reconoce un dualismo en la ciudad: normalización versus subversión. De esta manera, el espacio urbano se encuentra atravesado por oposiciones y contradicciones donde se articulan las alternativas para superar el estado actual de las cosas (Soja, 2008). Al mismo tiempo, intenta romper con el binarismo propio del pensamiento moderno al utilizar los tres espacios como forma de aproximación a la realidad espacial, en la búsqueda de justicia espacial en las áreas híbridas o zonas fronterizas (Soja, 1996).

Sus estudios de la ciudad de Los Ángeles, que pasaron por su fase de desindustrialización y conversión a ciudad de entretenimiento y producción cinematográfica, le permitieron definir una serie de paradojas de la posmetrópolis (Soja, 2008). En estas, se encuentran procesos de desindustrialización y reindustrialización, de descentralización y centralización, de construcción de espacio público y de seguridad de un archipiélago carcelario. Todo bajo una serie de combinaciones a partir de una hegemonía global que no deja de lado las características propias de cada posmetrópolis que la hacen ser multidimensional y cambiante.

Como reflexión en torno a las luchas urbanas y el derecho a la ciudad, Soja entiende que las injusticias que se encuentran en el espacio urbano están atravesadas tanto por desigualdades económicas como extraeconómicas. Sin una comprensión ampliada de aquellas es imposible lograr alternativas.

A diferencia de Harvey, Soja (2008) propone que el derecho a la ciudad es una zona de encuentro de diferentes luchas urbanas que posee un horizonte de posibilidades inmediatas de cambio. Lo anterior se fortalece en un contexto de atomización

y pérdida de lazos sociales en un espacio urbano dominado por la apatía y el individualismo neoliberal. La mera lucha contra el capitalismo deja de lado otras geografías de la desigualdad que al articularse pueden disputar formas de gobierno local o regional en una línea que busque mayor justicia y democracia.

En Latinoamérica, el aporte de Milton Santos a la geografía es incomparable. Ningún otro autor de raíces marxistas logró impactar de tal manera a la geografía crítica como lo ha hecho él. Enfocado principalmente en la técnica y en el espacio, Santos trabajó temáticas variadas, siempre centrado en los efectos de la globalización y en las asimetrías espaciales.

Santos (2007) propone la relación entre formaciones sociales y el espacio, poseen una materialidad propia de una estructura técnica y productiva histórica. Por lo tanto, existe un diálogo entre formas espaciales, funciones y estructuras donde se establece una combinación entre elementos globales y locales.

Para Santos (1996), la globalización impacta en la ciudad utilizando como un punto de una red mayor de búsqueda de nuevas regiones de inversión provocando una complejidad en la división internacional del trabajo. La actualidad marcada por un contexto de desarrollo de la técnica y la información convierte al espacio urbano en algo más que una posibilidad de acumular excedentes, sino en la capacidad del sistema financiero global de buscar nuevos espacios y conectarlos siempre desde la verticalidad que le caracteriza.

Su propuesta de una economía política de la urbanización busca desentramar la acción de agentes globalizadores, la nueva división del trabajo, el poder, el control, valorización del espacio urbano, así como la contrahegemonía que intenta resistir a la verticalidad impuesta (Santos, 2009). Por ello, su conexión con el derecho a la ciudad integra la dimensión de una globalización latente, la acción en red, siempre considerando las formaciones sociales y espaciales propias del capitalismo periférico latinoamericano.

Para la geógrafa brasileña Ana Fani Alessandri Carlos, el espacio urbano se encuentra bajo una contradicción fundamental. Por una parte, el proceso de

producción social del espacio y por otra, la apropiación privada de este. Esta tensión provoca segregación y marginación a partir de la imposición de la mercantilización en el medio urbano.

La abstracción aplicada al espacio y la vida cotidiana crea desigualdades. El desarrollo de la técnica produce una urbanidad artificial propia de un consumidor (Carlos, 2014). Como consecuencia de estos fenómenos, la producción de ciudad se concibe como una exterioridad ajena a sus habitantes.

Para Carlos (2014) la tensión fundamental en el espacio actual es la disputa del espacio público al capital financiero y la autonomía política del derecho a la ciudad. En el primer caso, en un contexto neoliberal donde el capital financiero invierte y obtiene rentas en la medida que el espacio público se privatiza, fragmenta y aliena. En el segundo caso, como una crítica a la utilización a modo de cooptación de la capacidad transformadora del derecho a la ciudad.

Para continuar con aquella reflexión, Carlos (2015) plantea las limitaciones de un derecho a la ciudad que no considere las raíces marxistas desde la cual Lefebvre propuso originalmente el concepto. En efecto, un derecho a la ciudad como mero derecho social asistencial no considera la profunda crítica al Estado y el capital que el autor francés planteó en su contexto. De esta forma, en la actualidad latinoamericana, pese a existir gobiernos de izquierdas proclives al derecho a la ciudad se deja de lado la acción del capital financiero y las políticas urbanas que no rompen con la separación entre expertos y habitantes.

Al mismo tiempo, utilizando como ejemplo el caso de Sao Paulo, considera que las políticas urbanas progresistas, pese a tener intenciones de satisfacer la demanda habitacional, mantienen una funcionalidad subsidiaria de parte del Estado hacia las empresas privadas, sin tocar el fondo de la acumulación de capital a partir del mercado inmobiliario (Carlos, 2014).

La ciudad neoliberal contrapone el tiempo del capital financiero al tiempo de la vida cotidiana y de la comunidad (Carlos, 2014). Uno de los aspectos fundamentales de las luchas urbanas es lograr subvertir la vivencia del tiempo controlada desde los

finés acumulativos. En ese sentido, Carlos plantea que se ha producido una especulación de las fiestas trasladándose su foco a una dimensión privada, lo que trajo como consecuencia una pérdida del sentido del espacio público.

Internacional Situacionista: ideología, fragmentación y urbanismo unitario

La Internacional Situacionista fue un grupo existente en Francia que propuso la superación del arte y de la sociedad capitalista mediante el uso de diversas herramientas que lo permitieran, de allí las situaciones que le otorgan su nombre (Jappe, 1998). El arte se basa en una separación fundamental entre la obra y el espectador que posee un rol pasivo, de esa forma como mero gozador de una mercancía, su superación necesita el término de dicha funcionalidad.

Dentro de sus preocupaciones, destacaron elementos relacionados a la cultura, el comportamiento humano, la sociedad de posguerra y los temas urbanos. El espacio urbano en el situacionismo es duramente criticado por ser servil a la dominación capitalista (Internacional Situacionista, 2001). Razón por la cual es un elemento fundamental en la separación de la vida en distintas esferas.

La ciudad bajo la sociedad posindustrial privilegia la circulación (Debord, 2001a). Pero no cualquier circulación, el espacio urbano está diseñado y reproducido para la circulación de vehículos. Entonces, la obtención de un automóvil es percibido para las familias como un estatus social, sinónimo de progreso y desarrollo. Un entorno construido solamente para el movimiento de máquinas imposibilita el tránsito desenvuelto de las personas, a la vez que construye una realidad en donde las cosas se sobrepone a las personas.

La reproducción del medio urbano a escala mundial y la aglomeración provocan una banalización (Internacional Situacionista, 2001). De esa manera, la rutina se transforma en elemento fundante de la vida de quienes viven en las grandes ciudades (Constant, 2001). Si existe una necesidad que no sea directamente obtener el sustento en la sociedad europea, en donde se sitúa la Internacional Situacionista, es

no morir de aburrimiento (Vaneigem, 2001). La pseudo colectividad producto de la acumulación de habitantes nace desde los vínculos artificiales que la vida moderna impone. La comunidad desaparece en donde los lazos se basan en la mera reproducción del valor de cambio.

El urbanismo no es más que la continuación ideológica en el sentido de Marx (Kotanyi y Vaneigem, 2006). El concepto de ideología para Marx es fundamental, no solo para entender su propia obra, sino para comprender la preocupación de la Internacional Situacionista de superar el urbanismo.

La ideología es la manera en que las sociedades separadas en clases logran reproducir el orden del mundo que la dominación del medio material les permite (Marx y Engels, 1974). El mundo presentado de manera inversa es una metáfora a la capacidad, principalmente de la burguesía, de establecer que el mundo en el que nos desenvolvemos ha sido de esta manera desde siempre, negando su calidad histórica.

En la ideología alemana, Marx y Engels (1974) rompen con la concepción hegeliana de una esencia de las cosas ancladas en la "idea". Para ambos, son las condiciones materiales históricas las que construyen determinadas ideas. La conciencia, entonces, no es un mero reflejo de los objetos, resulta como producto de relaciones sociales en un contexto.

La clase dominante construye ideología en la medida de que sus propios intereses son validados como universales mediante el control de la producción mental (Marx y Engels, 1974). Nociones como libertad e igualdad se presentan como ideales propios de la sociedad; sin embargo, están reservados para el área de la economía, la cual en Marx existe dominando al resto y son conjeturas para el común de las personas.

Entender el urbanismo como ideología es concebirlo como separación (Debord, 2001). En efecto, quienes habitan la ciudad no tienen la capacidad ni el conocimiento para comprender el medio en donde se desenvuelven, no obstante, existen en él (Internacional Situacionista, 2001; Kotanyi y Vaneigem, 2006). La ciudad es mostrada como

la forma de existencia actual, sin considerar su construcción histórica, las relaciones sociales que la producen, sus contradicciones y su funcionalidad en la acumulación de capital.

La función de los planificadores, de los urbanistas, se encuentra alejada de la vida cotidiana y de la calle, por lo que construyen un espacio abstracto que se impone (Debord, 2000; Ivain, 2006). Por ello, el situacionismo reivindica la psicogeografía y la deriva (Debord, 2001b). La primera, como el enfoque en donde las emociones que los espacios provocan en las personas desde una perspectiva fenomenológica. La segunda, como una actitud de resignificación de los espacios urbanos al romper con los desplazamientos planificados, buscando nuevas sensaciones y experiencias.

Con el ánimo de criticar la funcionalidad del urbanismo desde las autoridades y expertos, la Internacional Situacionista establece que sus decisiones provocan un condicionamiento (Kotanyi y Vaneigem, 2006). La ciudad se diseña para la acumulación de capital y aislamiento de sus sujetos; en términos de lazos orgánicos, el condicionamiento es a partir de seguir una pauta de vida preestablecida donde el trabajo es una función fundamental.

Desde esa visión, la crítica a la circulación ya mencionada toma más sentido al construirse carreteras y priorizarse la movilización en vehículos unifamiliares (Debord, 2001a). La circulación permitida no corresponde a las personas, más bien a mercancías. El error está en considerar al automóvil como el centro de la construcción de la ciudad. Es allí donde la definición de espacios de trabajo y espacios de alojamiento debe romperse para una nueva arquitectura que privilegia un nuevo criterio: espacios para la vida.

Entonces, las nociones de espectáculo y urbanismo se entrelazan. El espectáculo es una categoría con que Debord (1994) analiza las sociedades posindustriales. En efecto, la existencia actual se encuentra mediada por imágenes. Siguiendo las nociones de ideología de Marx, Debord establece que la sociedad consume imágenes de ciertas funciones de la vida, creyendo que estas son reales.

Aplicado el espectáculo al urbanismo, el resultado es la imagen de la supuesta participación y construcción democrática de las ciudades cuya consecuencia es la imposición de las necesidades de acumulación de capital, del espacio de los técnicos y planificadores, de la supresión del encuentro.

En contraposición con el urbanismo a secas, los miembros de la Internacional Situacionista presentaron el concepto del Urbanismo Unitario (Ivain, 2006; Kotanyi y Vaneigem, 2006). Esta propuesta buscó romper con la separación de la esfera del urbanismo tradicional con la sociedad que vive en el espacio urbano. De esa forma, serían los mismos habitantes quienes construirían el medio o los ambientes en donde se desarrollaran.

El urbanismo unitario se concibe como crítica y práctica a la vez: “Crítica viviente quiere decir establecimiento de las bases para una vida experimental: reunión de creadores de su propia vida en terrenos equipados para sus fines” (Kotanyi y Vaneigem, 2006, p. 26) En consecuencia, no se propone construir espacios separados bajo el prisma actual de espacios dormitorio, espacios de trabajo, más bien espacios que consideren todos los aspectos de la vida, teniendo como enfoque ineludible la satisfacción de todas las necesidades y el goce.

Para que el urbanismo unitario funcione, requiere de la creación permanente de signos que pertenezcan a todos. Es decir, un nuevo lenguaje y acción espacial que sea capaz de involucrar las necesidades y deseos de quienes habitan el espacio urbano.

Movimiento de pobladores, hacia la vida digna

El movimiento de pobladores ha sido un tema recurrente en las ciencias sociales en Chile como un movimiento social multiforme ligado a las demandas habitacionales junto con otras reivindicaciones, aunque esta es la que le da su propia identidad (Herrera, 2018). Sus primeros rastros se encuentran en las movilizaciones de los años veinte en torno al alza de los arriendos en la ciudad de Santiago, y se mantiene hasta nuestros días en un contexto de nuevas demandas de construcción de la ciudad.

En términos generales, la literatura ha reconocido tres grandes periodos de desarrollo histórico del movimiento de pobladores (Herrera, 2018; Angelcos, 2012). Un primer momento, se encuentra desde la década de los años cincuenta hasta el golpe militar, caracterizado por las tomas y autoconstrucción como mecanismo de solución a la necesidad de vivienda. Un segundo momento, durante las protestas de los ochenta en contra de la dictadura militar de Augusto Pinochet. Un tercer momento, desde los noventa hasta la actualidad, considerando los cambios introducidos por el neoliberalismo, nuevos repertorios de acción y reivindicaciones urbanas.

A mitad del siglo xx la sociedad chilena se encontraba en pleno auge del éxodo campo ciudad. En efecto, el espacio urbano ofrecía ciertas características que resultaron atrayentes, tales como la incipiente industrialización o la disponibilidad de vivienda, en conjunto con un decrecimiento del sector rural. Como consecuencia, la vivienda existente fue copada rápidamente quedando como opción la autoconstrucción ante la creciente demanda (Herrera, 2018).

El habitar espontáneo de la periferia urbana del Santiago de aquellos años fue dando forma a lo que se conoció como las poblaciones callampas (Herrera, 2018; Movimiento de Pobladores en Lucha, 2011). Caracterizadas por sus materiales ligeros y la falta de infraestructura, comenzaron a ser una temática recurrente para la clase política preocupada más por la posibilidad de que estos sectores resultaran problemáticos para el orden público, que por dar solución a sus demandas.

Este nuevo habitar fue estableciendo una verdadera frontera en la ciudad. El zanjón de la aguada se transformó en la frontera entre la civilización y la barbarie (Cortés, 2014). De esa manera, hacia el sur del área urbana consolidada de la ciudad se comenzaron a ubicar diversos campamentos con una variable planificación tanto en la toma de terrenos como en la organización interna. Este sector fue denominado el cordón de la miseria.

Una de estas ocupaciones, considerada como el hito que da nacimiento al movimiento de pobladores,

fue la toma de la Victoria el día 30 de octubre de 1957, en la que un grupo de pobladores hizo ocupación de los terrenos de la chacra la Feria (Cortés, 2014). La acción colectiva demostró un altísimo nivel de organización, lo que conllevó más que a la defensa de la toma. Significó una planificación y trazados de calles. Por primera vez, los pobladores eran protagonistas y los propios urbanistas. Se lotearon los espacios de vivienda, se nombraron calles, idearon espacios comunes, se instaló el tendido eléctrico y cañerías.

Este nuevo actor que irrumpía en el espacio urbano quebró los esquemas tradicionales de una izquierda que consideraba que las transformaciones se encontraban en la fábrica y los sindicatos (Herrera, 2018). La toma de la Victoria significó una inspiración en un ciclo de acciones colectivas que irían en aumento hasta el gobierno de la Unidad Popular.

Para algunos autores, la dictadura militar significó una pérdida de identidad y motivaciones dentro del movimiento de pobladores. El accionar colectivo que caracterizó la fase anterior se transformó en una resistencia en formas de protestas en las poblaciones urbanas durante las jornadas de paro nacional de la década de los ochenta. En efecto, la crisis económica que azotó al país a comienzos de los ochenta trajo consigo desempleo y encarecimiento de los productos básicos con los que las ollas comunes y la organización comunitaria fueron mecanismos de sobrevivencia y resistencia, tanto para la represión como para la dura situación.

La tercera fase se inició una vez terminada la dictadura militar, mediante un pacto de la oligarquía chilena, en donde se inicia un nuevo proceso en el movimiento de pobladores. Es necesario recordar que la década de los noventa se caracterizó en materia urbana por intentar dar solución al déficit habitacional de cerca de 500 000 viviendas. La producción en masa de vivienda social durante los primeros gobiernos de la Concertación configuró espacialmente una periferia marginal en donde existía aún suelo disponible a bajo costo. Al mismo tiempo, emergió la figura del comité de vivienda como forma organizativa que reemplazó el accionar de las tomas y la autoconstrucción.

Pese a los intentos de aquellos gobiernos, la producción masiva de vivienda dejó de lado algunos aspectos esenciales como la calidad de estas, la conectividad o la presencia de servicios asociados (Movimiento de Pobladores en Lucha, 2011). Durante los primeros años, los pobladores fueron abandonados en zonas con difícil acceso, pasando duros inviernos donde estas construcciones no lograron resistir los lluviosos fines de los noventa.

Posterior al terremoto de 2010, la literatura referente al movimiento de pobladores encuentra una crisis de la vivienda neoliberal y una nueva aparición de este (Herrera, 2018; Angelcos 2014). El modelo imperante de subsidio al privado había encontrado su límite en la imposibilidad de los sectores más marginales de la sociedad de acceder a la vivienda, al mismo tiempo que una exorbitante elevación del precio del suelo.

En el caso específico de la comuna de Peñalolén, la disponibilidad de suelo y la larga trayectoria de la autoconstrucción provocó que fuera un espacio de gran movilización desde finales de los noventa a comienzos del nuevo siglo. La toma de Peñalolén, como fue denominada, trajo consigo una disputa de parte de población allegada que vivía en la comuna que reivindicaba la posibilidad de seguir formando parte del territorio que habitaban (Movimiento de Pobladores en Lucha, 2011). Pese a la represión, los intentos de los sectores acomodados de la comuna y la política urbana centralizada lograron ir ganando terreno en la administración local generando nuevos espacios de territorialización y tejido orgánico.

De estas experiencias surgió el Movimiento de Pobladores en Lucha (MPL) (2011). Esta organización se considera una agrupación que busca disputar y establecer alternativas a la urbanización neoliberal imperante en el contexto chileno. El MPL se plantea desde la autogestión y autoorganización de los grupos marginados que han visto imposibilitados el acceso a la vivienda, así como vulnerados el cumplimiento de otros derechos, como salud física y mental, educación, bienestar laboral, igualdad de género, etc.

Bajo la política subsidiaria habitacional que caracteriza a las ciudades chilenas, la legislación emanada desde el Ministerio de Vivienda creó la figura de las Entidades de Gestión Inmobiliaria Social (EGIS), encargadas del asesoramiento y acompañamiento de quienes desean obtener subsidios para la construcción de viviendas.

Por ello, al proponerse desde el Estado que sean entidades privadas alejadas de la realidad de los y las pobladores que el MPL (2011) propuso una estrategia de levantar su propia EGIS o Entidades de AutoGestión Inmobiliaria Social y su propia constructora, con la finalidad de disputar todo el proceso de construcción de la vivienda, desde su planificación, la postulación a subsidios, el diseño, su ejecución y entrega.

Uno de los elementos centrales que aporta el MPL (2011) como saber emergido desde la experiencia de lucha es que la mera reivindicación habitacional reproduce desigualdades y la dominación paternalista de parte de los gobiernos de turno. Es la política de migajas y soluciones de tipo “parche” que tienen como objetivo evitar una consolidación del proceso autoorganizativo de los pobladores la limitante de solamente centrarse en la búsqueda de la vivienda. De esa manera, es una crítica a la política habitacional de los noventa.

Desde otro ángulo, la política subsidiaria es vista como un mecanismo que continúa marginando a la población más precarizada y conlleva que sea el privado quien tome todos los beneficios (Movimiento de Pobladores en Lucha, 2011). La falta de una política real habitacional hacia el movimiento de pobladores crea la necesidad de que sean estos actores quienes tomen el proceso completo de producción de vivienda y entorno.

En el sentido que se plantean desde el concepto de la vida digna, que posee sus bases filosóficas en los pueblos originarios americanos, consideran que las condiciones de una existencia plena para los pobres de la ciudad no es un lugar específico donde llegar, o una demanda a la cual el Estado deba satisfacer. Se presenta como horizonte de lucha y movilización con el fin de alcanzar la dignidad que todos los pueblos merecen.

La otra fuente de la perspectiva del movimiento de pobladores que consideraremos es la proveniente de Ukamau (Herrera, 2017). Esta agrupación nace desde un centro cultural del mismo nombre en la comuna de Santiago en 1987. Durante varios años sus quehaceres se dedicaron a la educación en talleres como cursos de alfabetización, de cultivo de diversas artes, de periodismo e historia, en conjunto con tener un papel activo en procesos de protesta y en ollas comunes.

Tras las consecuencias del terremoto de 2010, decidieron considerar la lucha por la vivienda como su elemento principal convirtiéndose en el Movimiento de Pobladores Ukamau. Desde entonces han orientado su accionar hacia la posibilidad de que las familias del sector aledaño al centro consigan una vivienda (Herrera, 2017). Lo anterior, se ha cristalizado en el proyecto Maestranza.

Al igual que en el caso del MPL, con Ukamau la lucha por el derecho a la ciudad no se concibe solamente como el obtener una vivienda. Su proyecto de buen vivir se entiende desde una lucha por el territorio (Herrera, 2017). En ese sentido, se propone una apropiación del barrio y la construcción de una comunidad. Los lazos sociales de su proyecto asumen como horizonte la vida sin delincuencia, drogas, violencia, ni individualismo.

El horizonte trazado se fundamenta en la autogestión como capacidad propia de los mismos pobladores de conseguir sus objetivos. Desde esa línea, se desprende en el caso del proyecto Maestranza, fueron los mismos vecinos quienes lograron a partir de un aprendizaje conformar los comités de vivienda, las personalidades jurídicas, postular y obtener los subsidios, negociaciones con el Servicio de Vivienda y Urbanismo (Serviu). Todo lo anterior, al interpretar como elemento prefigurativo discusiones y decisiones de manera horizontal, convierte a la comunidad en protagonista del proceso de construcción de ciudad.

La obtención de la vivienda como primer paso no deja que el Movimiento de Pobladores Ukamau no considere la importancia de la lucha contra las AFPs, el sistema de salud, el de transporte, entre otros

factores, que configuran una desigualdad profunda en las ciudades chilenas, especialmente en Santiago de Chile (Herrera, 2017). Al mismo tiempo, contemplan su accionar como parte de una mayor conflictividad social en torno al modelo neoliberal.

El derecho a la ciudad y la vida digna se proponen de parte de ambas organizaciones desde una perspectiva más allá de la vivienda como objeto concreto separado de las otras instancias de la sociedad. La disputa por la construcción de vivienda busca construir también el entorno y la infraestructura barrial, factores que estaban ajenos en la política de vivienda social de los diferentes gobiernos (Herrera, 2017; Movimiento de Pobladores en Lucha, 2011). A la vez que la reivindicación habitacional busca ser parte de una lucha anticapitalista que integra otras demandas, como son pensiones dignas, un sistema de salud universal, educación pública y gratuita, entre otros elementos que han sido parte de la conflictividad social de los últimos años en el país.

El accionar de ambos grupos, refleja el quiebre de la escisión entre lo político y lo social. Durante los primeros años de democracia, en el país se vivió una verdadera desarticulación de los movimientos sociales, entre ellos, el de pobladores. Todo lo anterior significó la profundización del modelo de atomización social impuesto desde la dictadura militar. Las fracturas sociales que nacieron desde tomas como la de Peñalolén, o los movimientos estudiantiles, han traído como consecuencia la necesidad que sean los pobladores quienes se reapropien de las capacidades colectivas de decisión y de construcción del espacio urbano.

Por tanto, nos encontramos hacia una incipiente nueva disputa en torno a quienes son los actores que toman las decisiones respecto a la ciudad y la política urbana. La forma tradicional de los expertos se encuentra deslegitimada por quienes han sido marginados por las políticas de un Estado subsidiario que no garantiza derechos sociales. De cara al neoliberalismo que enfrenta a las personas entre sí y con el mundo, el accionar colectivo permite configurar a partir de la solidaridad nuevos lazos, toda vez que prefigura una sociedad diferente.

Elementos en común y proyecciones

Como se ha abordado en las secciones anteriores, las tres fuentes que hemos escogido para discutir la temática urbana y su transformación tienen como centro de su corpus la crítica a la estructuración urbana capitalista y al rol que el Estado ha tenido como facilitador del proceso de acumulación. Al mismo tiempo, la posibilidad de disponer de los medios prácticos para la construcción de una ciudad distinta, transformando la teoría en praxis.

Es por lo anterior que podemos mencionar seis aspectos esenciales de cruces entre estas perspectivas:

1. Reapropiación de la construcción de la ciudad: existe una disputa en torno a las capacidades materiales de reproducción del espacio urbano. Desde los conceptos situacionistas, su propuesta del urbanismo unitario, el derecho a la ciudad y el buen vivir del movimiento de pobladores existe una clara alusión a que el Estado y los privados son quienes poseen los medios y capacidades para la construcción de ciudad. En ese sentido, una reapropiación busca obtener dichas competencias y posibilidades.
2. La disputa se da en un plano de territorialización: en la misma línea que el elemento anterior, cuando hablamos de una disputa urbana estamos conceptualizando en torno al territorio. Es este en donde se encuentran las discrepancias políticas cuando el ejercicio de poder se conflictúa. Para poder lograr la transformación de la ciudad capitalista, la autonomía, autogestión y el accionar colectivo son elementos clave, pero no se entienden sin una territorialización del espacio urbano, un ejercicio que quiebre las alineaciones y asimetrías espaciales.
3. La necesidad de superar el neoliberalismo y una perspectiva anticapitalista: el movimiento de pobladores se concibe como un foco de resistencia hacia los embates que el neoliberalismo ha traído a la sociedad chilena. Sin embargo,

no se agota allí, entiende que el punto de nacimiento de una sociedad desigual se encuentra en el sistema capitalista y sus dinámicas depredadoras. Desde esa perspectiva, Lefebvre y la Internacional Situacionista pusieron el foco en la superación del capitalismo como piso mínimo para lograr un nuevo habitar. Ese proceso no debe esperar a la transformación total de la sociedad, sino que comienza desde el presente y tiene su nacimiento desde la vida cotidiana.

4. Más allá de la vivienda y la demanda hacia una nueva vida: ya hemos comentado que la vivienda no se concibe como mera necesidad aislada de otra, la cual puede ser satisfecha y, con ello, se finaliza la movilización. Nuestras fuentes de propuestas sobre una nueva ciudad nos incitan a pensar desde una visión de totalidad de la existencia en el medio urbano. Por tanto, lo que se encuentra en conflicto no es solamente algún elemento parcial de estas esferas fragmentadas. El centrarse en la vida misma busca precisamente orientar la acción hacia un conjunto de factores que permitirían un tipo de existencia no precarizada, con un claro sentido de comunidad.
5. Protagonistas del proceso: la finalización de las esferas separadas que el sistema capitalista posindustrial crea en forma de las imágenes de la participación requiere que sean los mismos habitantes de las ciudades quienes sean protagonistas del proceso. Es por esto por lo que movimientos como el MPL y Ukamau se presentan desde estas perspectivas. Frente a una institucionalidad que le es ajena, y muchas veces solo utiliza sus demandas para beneficiar a empresas, se plantean que sean los mismos pobladores los que gestionen todo el proceso. Claramente, existen aún ciertas limitantes en torno a controlar todo el proceso de planificación, ejecución de proyectos, pero se encuentra una clara línea de lo propuesto por Lefebvre en el derecho a la ciudad.

6. El urbanismo funciona como ideología: desde las teorizaciones de Lefebvre sobre las representaciones del espacio, la crítica del urbanismo de los situacionistas, encontramos la consolidación de una perspectiva que establece la existencia de un modo hegemónico de reproducción del espacio urbano que funciona a partir de la separación de quienes lo habitan en torno a su reproducción consciente. El espectáculo de la participación ciudadana es una ficción utilizada para crear la imagen de pertenencia e intervención. El movimiento de pobladores ha entendido dicha dimensión desde la perspectiva de la cooptación de la lucha. Aunque no se presente de manera explícita, busca romper con el ciclo ideológico al intentar controlar todo el proceso de producción de los complejos habitacionales. Sin una orientación hacia todo el proceso, la reducción a solo satisfacer demandas es un peligro. Allí donde se crítica el urbanismo de escritorio, se sobrepone como experiencia fundamental de la vivencia y transformación de la ciudad a la vida cotidiana y los espacios de representación.

Conclusiones

La discusión sobre el tema de este artículo es fundamental en un contexto de discusión a nivel institucional general sobre el derecho a la ciudad o el espacio urbano. En particular, en el caso chileno, en medio de la discusión de la propuesta de ley de Integración Social fuertemente criticada, pese a plantear la necesidad de que los proyectos consideren vivienda social y subsidios, continúa un modelo de gestión neoliberal en el que el Estado beneficia al privado, y los habitantes y pobladores del espacio siguen siendo incluidos sin una real participación.

El desborde de lo urbano requiere para su análisis perspectivas totales que integren una visión crítica de la producción y reproducción de este. En esa línea, la crítica al urbanismo como espectáculo en la planificación y construcción de la ciudad es una herramienta con la cual comenzar. La perspectiva

del derecho a la ciudad se plantea como un llamado a la participación directa, no mediada, de los actores que viven en ella, sobrepasando la mera clasificación de clase, sin dejarla de lado, pero integrando todas las desigualdades y segregaciones existentes.

El movimiento de pobladores integra estas dimensiones y las amplía al considerarse no solo como un conjunto social agente de demandas en torno a la vivienda. Es la disputa del espacio y el territorio lo que se pone sobre la mesa. La vivienda se entiende como parte de un conjunto habitacional, con servicios que den satisfacción a derechos y necesidades en una perspectiva de vida plena. Por lo anterior, su proyección se encamina hacia una necesaria discusión y tensión con el urbanismo neoliberal chileno.

Más allá, la literatura revisada nos advierte de las posibilidades de coacción del derecho a la ciudad. Es posible mediante política social que el Estado logre satisfacer la necesidad de techo de los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, el potencial transformador de su contenido requiere que quienes habitan el espacio urbano realmente tengan la capacidad de decisión sobre este. El urbanismo unitario se despliega como la ciudad al servicio de la vida humana y no la vida humana al servicio del urbanismo capitalista. Sin la necesaria prevención, demandas tan justas pueden terminar convirtiéndose en meros programas de ayuda.

Tampoco se debe olvidar que las perspectivas iniciada por Lefebvre y discutidas por el situacionismo inauguran una óptica desde la cual la lucha en el espacio urbano no es considerada como un fin en sí mismo. Es un proceso, un paso, necesario, que debe estar encausado en la superación de una sociedad que pone en primacía el valor de cambio sobre el valor de uso, a la vez que aliena separando a las personas de los medios de su subsistencia y habitar.

Referencias

Angelcos, N. (2012). Lucha por la vivienda y politización de las trayectorias individuales. *Polis. Revista Latinoamericana*, 11(31), 17-38. <https://polis.revues.org/3593>

- Carlos A. F. (2014). La ciudad como privación y la reapropiación de lo urbano como ejercicio de la ciudadanía. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18. <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14979>
- Carlos, A. F. (2015). El “derecho a la ciudad” como pensamiento-acción. En C. De Mattos y F. Link (eds.) *Lefebvre revisitado: capitalismo, vida cotidiana y el derecho a la ciudad* (pp. 233-252). RiL editores.
- Constant. (2001). Otra ciudad para otra vida. En *Internacional Situacionista textos completos en castellano de la revista Internationale Situationniste (1958-1969). Vol. 1. La realización del arte* (pp. 106-110). Literatura Gris.
- Cortés, A. (2014). El movimiento de pobladores chilenos y la población La Victoria: ejemplaridad, movimientos sociales y el derecho a la ciudad. *EURE: Revista de Estudios Urbanos Regionales*, 40(119), 239-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100011>
- Debord, G. (1994). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones Naufragio.
- Debord, G. (2000). Introducción a una crítica de la geografía urbana. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3887677>
- Debord, G. (2001a). Posiciones situacionistas sobre la circulación. En *Internacional Situacionista textos completos en castellano de la revista Internationale Situationniste (1958-1969). Vol. 1. La realización del arte* (pp. 105-106). Literatura Gris.
- Debord, G. (2001b). Teoría de la Deriva. En *Internacional Situacionista textos completos en castellano de la revista Internationale Situationniste (1958-1969). Vol. 1. La realización del arte* (pp. 55-57). Literatura Gris.
- Harvey, D. (1990). *Los límites del capitalismo y la teoría marxista*. Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (2004). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist Register*, 40. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D8555.dir/harvey.pdf>
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Herrera, J. (2017). El Movimiento de Pobladores UKAMAU. Capital social comunitario y lo político en el nuevo movimiento de pobladores en Chile. [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio institucional UChile <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152332>

- Herrera, J. (2018). El nuevo movimiento de pobladores en Chile: el movimiento social desplazado. *Polis, Revista Latinoamericana*, 19(49), 177-199.
- Internacional Situacionista. (2001). Crítica del Urbanismo. En *Internacional Situacionista textos completos en castellano de la revista Internationale Situationniste (1958-1969). Vol. 1. La realización del arte* (pp. 199-206). Literatura Gris.
- Ivain, G. (2006). Formulario para un nuevo urbanismo. En *Internacional Situacionista, Urbanismo Situacionista* (pp. 6-21). Gustavo Gili.
- Jappe, A. (1998). *Guy Debord*. Anagrama.
- Kotanyi, A. y Vaneigem, R. (2006). Programa elemental de la Oficina de urbanismo unitario. En *Internacional Situacionista, Urbanismo Situacionista* (pp. 22-31). Gustavo Gili.
- Lefebvre, H. (1968). *El Derecho a la Ciudad*. Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2013). *La Producción del Espacio*. Capital Swing.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La Ideología Alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes: Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Ediciones Pueblos Unidos.
- Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Folios*, (44), 3-19. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios3.19>
- Movimiento de Pobladores en Lucha. (2011). *7 y 4 el retorno de los pobladores. Lucha por la vivienda, autogestión habitacional y poder popular en Santiago de Chile*. Quimantú.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Oikos-Tau.
- Santos, M. (2007). *Técnica, espaço, tempo*. Edusp.
- Santos, M. (2009). *Por uma economia política da cidade. O caso de São Paulo*. Edusp.
- Soja, E. (2008). *Posmetrópolis, estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de Sueños.
- Soja, E. (1996). *Third Space. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell Publishers Inc.
- Vaneigem, R. (2001). Comentarios contra el urbanismo. En *Internacional Situacionista textos completos en castellano de la revista Internationale Situationniste (1958-1969). Vol. 1. La realización del arte* (pp. 228-232). Literatura Gris.

Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad

**Citizenship
Education** and
Democratic
Coexistence.
Between the
Educational
Practices, the
School Literacy and
Learning in the City

Educação cidadã
e convivência
democrática.
Entre as políticas
educacionais,
a alfabetização
escolar e a
aprendizagem na
cidade

Víctor Hugo Garcés* <https://orcid.org/0000-0002-2185-5177>



Para citar este artículo

Garcés, V. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10692>

Artículo recibido
03 • 11 • 2019

Artículo aprobado
16 • 07 • 2020

* Magíster en Comunicación-Educación. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Correo electrónico: vhgarcés@udistrital.edu.co

Resumen

Escasos estudios han abordado la relación entre educación ciudadana y convivencia. No obstante, este artículo proporciona una descripción de la contribución de la educación democrática a la convivencia democrática. Para esta revisión se seleccionaron publicaciones indexadas que ofrecieron elementos para comprender la formación de convivencia ciudadana en Colombia. Los resultados del análisis arrojan tres grandes tendencias: (1) La consolidación de prácticas educativas resultantes de la pugna entre las políticas educativas y la concertación curricular de los maestros. (2) El diseño de programas de alfabetización de ciudadanos basados en el fomento de la interacción con el Estado y las maneras de interactuar en sociedad, el desarrollo de experiencias democráticas que diriman el conflicto multicultural e intercultural conviviendo en diversidad y el uso de problemas reales y simulacros para la discusión democrática y definición de iniciativas ciudadanas de participación y convivencia. (3) Reflexiones que proponen: comunicar la escuela con la maneras de practicar la cultura política y establecer los vínculos sociales que facilitan las tecnologías y los medios; articular la capacitación y participación escolarizada de la comunidad con la normatividad aprendida de la urbe y en la ciudad educadora; complementar la enseñanza moral y cívica con la deliberación y el encuentro con el otro en lugares de decisión; y, fortalecer, desde el aula, las competencias ciudadanas aprendidas en espacios participativos.

Palabras clave

educación; ciudadanía; educación ciudadana; disciplina escolar; convivencia escolar; investigación sobre el currículo

Abstract

Scarce studies have addressed the relationship between citizenship education and coexistence. However, this article provides a description of the contribution of democratic education to democratic coexistence. For this review were selected indexed publications that offered elements to understand the training for citizenship coexistence in Colombia. The results of the analysis cast three big trends: (1) The consolidation of educational practices resulting from the struggle between educational policies and the teachers' curricular concertation. (2) The design of citizen literacy programs based on the encouragement of interaction with political institutions and the ways to interact in society, the development of democratic experiences that settle the multicultural and intercultural conflict living together in diversity and the use of real problems and drills for democratic discussion and definition of citizen initiatives of participation and coexistence. (3) Reflections that propose: communicate the school with the ways of practicing political culture and establish social bonds that technology and media facilitate; articulate the training and school participation of the community with the regulations learned from the city and the educating city; supplement moral and civic teaching with deliberation and meeting with the others in places of decision; and, strengthen, from the classroom, the civic competencies learned in participatory spaces.

Keywords

education; citizenship; citizenship education; school discipline; school coexistence; curriculum research

Resumo

Escasso estudos têm abordado a relação entre educação para a cidadania e convivência. Não obstante, este artigo fornece uma descrição da contribuição da educação democrática na convivência democrática. Para esta revisão foram selecionados publicações indexadas que ofereceram elementos para entender a formação da convivência cidadã na Colômbia. Os resultados da análise mostram três tendências principais: (1) A consolidação das práticas educativas resultantes da luta entre as políticas educacionais e o acordo curricular dos professores. (2) O desenho dos programas de alfabetização de cidadãos baseados na promoção da interação com o Estado e as formas de interagir na sociedade, o desenvolvimento de experiências democráticas que resolvem o conflito multicultural e intercultural vivendo juntos na diversidade e o uso de problemas reais e simulações para a discussão democrática e definição de iniciativas cidadãos de participação e convivência. (3) Reflexões que propõem: comunicar a escola com as formas de praticar a cultura política e estabelecer os laços sociais que as tecnologias e os meios de comunicação facilitam; articular a instrução e a participação escolar da comunidade com as normativas aprendidas da metrópole e em a cidade educadora; complementar o ensino moral e cívico com deliberação e o encontro com o outro em lugares de decisão; e, fortalecer, da sala de aula, as competências cívicas aprendidas nos espaços participativos.

Palavras chave

educação; cidadania; educação cidadã; disciplina escolar; convivência escolar; pesquisa sobre currículo

Introducción

La relación entre educación ciudadana y la convivencia escolar en el ámbito de la educación se ha comprendido como dos fórmulas educativas diferenciadas y delimitadas, principalmente, a un problema pedagógico o didáctico. El conflicto y la violencia escolar, en tanto prácticas y procesos de interacción en el seno de la escuela, se han tratado como cualquier otro problema que trastoca la atención del estudiante, las condiciones de enseñanza y la posibilidad de desarrollo inclusivo, democrático y pacífico (Adams, 2000; Unesco, 2008; Osher et ál., 2010; Fierro, 2013; García y López 2014; Sáez, Figueroa y Pereira, 2018; Welsh y Little, 2018). Entre tanto, la educación ciudadana se ha entendido, pese a las novedosas corrientes que proponen la formación democrática mediante procesos deliberativos, participativos, multiculturales y divergentes (Sant, 2019), como un técnica didáctica que permite la transmisión de conocimientos sobre la instituciones y los procedimientos democráticos que habilitan al futuro ciudadano a participar en diferentes contextos políticos y a reflexionar y contribuir, de manera racional y crítica, a los problemas políticos y sociales de un modo de vida asociado (Abowitz y Harnish, 2006; Geboers et ál., 2013; Lin, 2013). Se ha reducido a la alfabetización ciudadana al proceso de enseñanza encargado de formar un ciudadano moral, conocedor de los derechos, las libertades y las responsabilidades, respetuoso de las normas y las leyes, que participa de la elección y la representación escolares a manera de aprender a relacionarse con el Estado y a interactuar democráticamente en la vida en comunidad (Uribe, 1996; Terrén, 2003; Pérez, 2007; Camps, 2007; Del Rey, Ortega y Feria, 2009; Sánchez, 2015).

Sin embargo, en los últimos decenios en Colombia, las innovadoras perspectivas de los estudios de la ciudadanía escolar generaron un cambio en la forma de comprender la escuela, que no solo ha permitido superar los abordajes didácticos de la ciudadanía y prácticos-controladores del conflicto escolar, sino que, también, ha admitido avanzar en la comprensión de la relación entre la ciudadanía y la convivencia. Es por esta razón que, para comprender este avance, se hizo necesario aproximarse hermenéuticamente

desde los aportes de la investigación de la ciudadanía en la escuela a las trayectorias que trazan la experiencia colombiana en formación de convivencia ciudadana.

Para tal fin, a continuación, se describirá en un primer momento la reconstrucción interpretativa de los itinerarios que le dan forma a esta relación, tanto desde las luchas por el diseño de la política educativa como desde los ámbitos de la escolarización y su integración con la vivencia de la ciudad. Luego se finalizará con un balance reflexivo que permite interpretar la relación entre concepción de la escuela, investigación y formación en convivencia ciudadana.

La disputa por el diseño de las políticas educativas de la formación de convivencia ciudadana en Colombia

La formación ciudadana y convivencial en Colombia ha estado percibida por los diferentes gobiernos como una serie de mecanismos que hegemonizan al sujeto e instruyen valores cívicos desde su visión particular (Caballero, 2015). Cada grupo político que ha ostentado el poder a lo largo de la historia concibió e impulsó un enfoque de lo que debía ser el ciudadano, una imagen de cómo se llevaría a cabo la formación ciudadana y unas orientaciones de lo que convenía que fueran los proyectos de democracia en la escuela y la convivencia escolar.

Como reflejo de esta puja, la formación en convivencia ciudadana en Colombia comenzó por alternar entre las perspectivas impulsadas por el bipartidismo político. Bajo unos gobiernos se promovió la formación cívico-religiosa, que buscaba el impulso y la defensa de la doctrina católica, donde la cultura política estaba en estrecha relación con el virtuosismo del ideario cristiano; mientras que incentivada por otros periodos políticos fue impulsada la cultura cívica, que formaba en compromisos ciudadanos, conducentes a la participación y el alto grado de conocimiento del funcionamiento del sistema político (Sábato, 1997; Herrera et ál., 2005; Caballero, 2015). Desde el partido conservador se impulsaron los enfoques centrados principalmente en la persona, sus valores, su conocimiento y sus

potencialidades; mientras que desde el partido liberal se promovieron rumbos más tendientes a las dinámicas sociales, la participación y la institucionalidad (Herrera, 2008; Caballero, 2015; Valencia, Cañón y Molina, 2012).

No obstante, con el tiempo, la formación de políticas educativas de convivencia ciudadana se convirtió en un campo de pugna, donde entraban en contradicción las exigencias internacionales y las demandas de los ciudadanos, en especial las del movimiento pedagógico (Guerra, 2008; Caballero, 2015). Los intereses gubernamentales comenzaron a poner en marcha la implementación de las políticas internacionales, mientras que el movimiento pedagógico integraba avances curriculares y mecanismos que democratizaban el diseño de la formación en ciudadanía y convivencia.

Si bien durante largo tiempo han primado los intereses promovidos por el proyecto gubernamental de turno, las innovadoras prácticas pedagógicas del movimiento magisterial, al integrar a la legislación educativa estrategias de democratización de la gestión del sistema escolar (Hurtado y Álvarez, 2006), lograron modificar sustancialmente las prácticas educativas (Caballero, 2015). Mecanismos como la elaboración y actualización periódica del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la concertación democrática del manual de convivencia, la conformación de un gobierno escolar y la representación de estudiantes y maestros ante diferentes instancias administrativas (Caballero, 2015), permitieron una relación dialéctica, algo desequilibrada, entre las necesidades y exigencias contextuales y la implementación de políticas educativas predefinidas por expertos.

Resultado de esta puja, en los currículos oficiales de formación ciudadana se integraron competencias, se fortalecieron contenidos y se agregaron pruebas estandarizadas de los saberes ciudadanos. A la formación cívica, por un lado, se le lograron incluir elementos como “la formación en derechos o la idea de ciudadanía como responsabilidad individual” (Caballero, 2015, p. 113), los valores, principios, deberes, comportamientos y conocimientos necesari-

os para conocer y participar del funcionamiento del sistema político democrático, entre otros ajustes y reformas; por otro lado, se comenzaron a realizar evaluaciones estandarizadas, que pretendían hacer un balance de los logros y retos de la formación en ciudadanía y convivencia (Torres y Pinilla, 2005). Estas cuestionaban a los estudiantes sobre sus representaciones valorativas, sus relaciones con los demás, la manera de pensar y vivir la ciudad y la ciudadanía, las formas de razonamiento moral que esgrimen a la hora de tomar decisiones y el clima familiar y escolar donde se mueven (Pinilla y Torres, 2006; Caballero, 2015).

A esta política pública de homogenización, no solo se contrapusieron algunos movimientos sociales, de maestros y estudiantes, sino que al tiempo se dieron “prácticas pedagógicas y teorías educativas alternativas que cuestionaron dichos presupuestos” (Herrera e Infante, 2004, p. 80). Mientras que el movimiento pedagógico discutía los discursos y procedimientos contenidos en las políticas educativas, cada institución educativa, e incluso cada maestro, comenzó a interpretar y materializar estos lineamientos a su manera, cada aporte práctico comenzó a exigir nuevas maneras de comprender la educación en convivencia y ciudadanía.

De ahí que Guerra (2008) afirme que las exigencias del magisterio siguieron dos sentidos paralelos y complementarios: por una parte, el nivel macro, donde se promovía la lucha por el significado de los discursos teóricos y normativos de la regulación educativa; por la otra, el nivel micro, donde se resistía a la normalización, con maneras empíricas e innovadoras de resolver las formas de educar en ciudadanía y de construir la convivencia ciudadana. Mientras que se discutía la comprensión de los diferentes enfoques de democracia como significado de lo político y, en consecuencia, de su práctica ciudadana, se concebían formas prácticas, disímiles, de solucionar los conflictos y construir la convivencia ciudadana en la escuela.

Así, de un lado, en el nivel “Macro”, la discusión sobre el contexto de la cultura democrática, que se debe vivir en la escuela, marcó el diseño de la

política educativa de la formación política y convivencial. Desde los lineamientos, la política educativa colombiana insistía en concebir la democracia como procedimiento, que, en tanto que instrumental, debía dirimir las relaciones conflictivas, enseñar a ajustar a los sujetos al acatamiento y cumplimiento de normas, promover ciudadanos dóciles y sumisos que participaran de la política únicamente desde la representatividad y el ejercicio del voto. Por su parte, los movimientos pedagógicos exigían entender la democracia como régimen, instancias de decisión que instituía prácticas más allá de lo normativo, al tiempo que permitían dirimir las relaciones conflictivas de la sociedad y establecer formas de autogobierno; esto es, una serie de praxis democráticas, que resolverían los intereses antagónicos y que pondrían en marcha la capacidad de deliberación y decisión, la habilidad ciudadana de transformar las políticas y la posibilidad de instituir prácticas que permitan acceder a la autonomía efectiva, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Simultáneamente, en el nivel “Micro”, afirma Guerra (2008) que existen experiencias significativas que han modificado y reconstituido las prácticas tradicionales de la formación ciudadana y convivencial. Experiencias innovadoras que no se limitaban ni reducían al procedimiento del gobierno escolar y a las estrategias pedagógicas de eliminación de los conflictos escolares, culturales y epistemológicos, sino, por el contrario, eran prácticas educativas, de diferente índole, que se centraban en procesos de participación y deliberación pública; procesos educativos de resistencia que han fundado nuevas formas y maneras de abordar la administración, la organización política escolar, toda vez que han favorecido la emergencia de una nueva cultura de la ciudadanía y la convivencia. Aseguran Aguilar y Betancourt que las experiencias de maestros muestran tanto “formas creativas de participación como el autogobierno escolar, la proyección y vinculación de la escuela a los problemas y necesidades de su comunidad” (2000, p. 174) como el desarrollo de procesos que posibilitan asumir la convivencia cotidiana como objeto de reflexión y acción pedagógica, en el marco de la formación de la persona moral.

Las apuestas escolares: de los contenidos a las prácticas de aprendizaje

Además de las diferentes maneras de diseñar o influir en el diseño de una política educativa de la formación de convivencia ciudadana, son varias las trayectorias prácticas que la literatura sobre el tema sistematiza. La gran mayoría de estas construyen la síntesis de diferentes experiencias educativas, mientras que otras expresan rumbos e itinerarios que la formación en convivencia y ciudadanía puede transitar. Sin embargo, cada una comienza a trazar un enfoque diferenciado, pero en cierto sentido complementario, de la manera como la escuela colombiana afronta la tarea de formar convivencia ciudadana.

De ahí que una primera trayectoria práctica parta del balance de la tradicional forma de educar en convivencia ciudadana, para afirmar que esta, al igual que la educación en derechos humanos, se viene circunscribiendo “al aislamiento de las instituciones” (Ipazud, 2009, p. 82), al autodiseño descontextualizado de la instrucción cívica y convivencial. Se asegura, luego del análisis de diversas experiencias colombianas, que muchas instituciones educativas han solventado la formación de una cultura de la convivencia y la ciudadanía limitándose a las exigencias de las políticas educativas: reproducen la vieja instrucción cívica y la formación en valores, se pegan a las temáticas de la paz y la democracia, hacen énfasis en el gobierno escolar, o tematizan en diversidad de género, culturas, entre otras problemáticas sociales, pero omiten que el aprendizaje de la exigibilidad de los derechos y deberes ciudadanos y el reconocimiento del otro con el que convivimos es un elemento sustancial de la cultura pública cotidiana.

Se ha desconocido que la democracia y la convivencia escolar implica no solo inculcar saberes y prácticas, sino, también, posibilitar un mundo público fuerte. Promover la constitución de una convivencia pública efectiva que haga que, en el marco de la vida compartida de los ciudadanos, no se sea ajeno o indiferente con la diferencia. Una educación que garantice que los escenarios escolares, y públicos, de exclusión social, política y cultural, de marginación y confinamiento se superen, no solo

con la instrucción de valores y prácticas ciudadanas y convivenciales, sino también, con la construcción, desde la universalización de los derechos humanos, de “una cultura pública cimentada en el reconocimiento del otro y en el respeto por las diferencias” (Ipazud, 2009, p. 80).

Por lo tanto, es menester de la formación en ciudadanía y convivencia generar una nueva cultura ciudadana y pública que materialice en las interacciones de las nuevas generaciones el derecho a ser diferente, no solo como reconocimiento de la expresión cultural, sino también como un mecanismo que integra los grupos sociales, desde sus diferentes experiencias y expectativas de la vida social (Young, 1996). Una educación cultural que, por un lado, garantice la enseñanza del reconocimiento normativo a ser diferente, en términos de etnia, raza y lengua, no solo debe reconocer los sujetos desde su disimilitud, sino también sus demandas legales, políticas o económicas, sin comprometer el derecho de pertenencia (Rosaldo, 1997); por el otro, que transmita los conocimientos y los procesos cognitivos necesarios para constituir sujetos ciudadanos interculturales, dialógicos, críticos, conscientes del cumplimiento de los deberes y la exigibilidad de los derechos humanos (tanto de sí mismos, como de los otros), de las formas en que se participa del sistema estatal y de la manera de interactuar en sociedad.

Para otra trayectoria “estar juntos” necesita que se creen puentes epistemológicos y experienciales (Dietz, 2012), que vayan más allá de la enseñanza actitudes y valores convivenciales, que produzcan reconocimiento real de la alteridad ciudadana y de la diversidad de visiones de mundo (Samoná, 2005; Skliar, 2012). No solo porque se puede conocer la alteridad ciudadana, sino porque en ambientes de aprendizaje se vive, se apropia, se experimenta; se viene al mundo como ciudadano, en el seno de la colectividad, mientras que la forma particular de percibir y entender la realidad (la subjetividad individual), en su dialéctica educativa con el otro significativo (el otro cultural o el otro educador), acoge o no la convivencia (Muñoz, Gamboa y Urbina, 2014).

Por ello, la cuestión de estar en un espacio propio y estar juntos en un escenario colectivo debe permear los contenidos y las prácticas escolares. Se debe generar una enseñanza que transforme las estructuras cognitivas, valorativas, estéticas, discursivas y las formas de razonamiento discriminatorio (Muñoz, Gamboa y Urbina, 2014); así como una serie de prácticas escolares que promuevan la vivencia de escenarios interculturales. Una educación donde se aprenda del otro y se conviva con el otro.

Una educación ciudadana y convivencial que parta del reconocimiento del conflicto intercultural, no necesariamente étnico, que genera negociación entre cosmovisiones (Bogoya y Santana, 2013), que permita “la afectación del otro y de sí mismo, pero que el otro siga siendo el otro” (Muñoz, Gamboa y Urbina, 2014, p. 24). Un diseño curricular de la formación en convivencia y ciudadanía que responda al problema de la alteridad cultural, desde la promoción de un diálogo intercultural y que no se funde en la discriminación positiva, el acceso y respeto del otro, sino en la construcción de un nosotros intercultural.

No obstante, desde una tercera trayectoria se afirma que se debe formular una educación en convivencia ciudadana que enseñe, tanto desde los contenidos como desde las prácticas, la resolución de conflictos políticos comunitarios y culturales. No solo se afirma que se deben trazar diseños curriculares significativos, relevantes y pertinentes con el contexto, también se debe proyectar la adquisición de herramientas conceptuales que permitan participar de la dimensión política de la institución, deliberar sobre las diferencias socioculturales y promover escenarios interculturales que faciliten el aprender a pensar, a ser y actuar en paz.

Se afirma, en efecto, que la convivencia ciudadana no solo debe emerger de la enseñanza y recreación de contenidos oportunos a la construcción o estímulo a los procesos cognitivos y comunicativos, sino debe alimentarse del diseño de un espacio para la discusión y la definición de iniciativas ciudadanas (Bogoya y Santana, 2013). Se debe impartir una formación en valores ciudadanos, democráticos

y convivenciales que, mediante el análisis de problemas reales, logre desarrollar conocimientos sólidos que puedan ser asimilados y utilizados en la práctica de la convivencia ciudadana cotidiana (Bogoya y Santana, 2013, p. 26). En los contenidos impartidos deben existir problemas que resolver, y en las prácticas, simulacros de las situaciones problemáticas, de tal manera que el educando apropie capacidades que le sirvan para solucionar sus conflictos cotidianos.

Una última trayectoria asegura que las instituciones educativas se deben reconocer como espacios aptos para vivir y practicar la democracia y los valores que atestiguan la convivencia (Puig y Morales, 2010). En la escuela pueden existir marcos de la experiencia escolar que, a través de las rutinas escolares, las interacciones interpersonales, las oportunidades de desarrollo de capacidades y las experiencias modeladoras transformen el sentir, el pensar y el actuar de los alumnos; proyectos transversales y procesos de tramitación escolar que permitan la vivencia y la apropiación de la forma de vida y de gobierno democrático.

Esas experiencias pueden ser los diversos espacios de prevención, mediación e intervención de la violencia; los encuentros para la participación, deliberación y definición de las normas de convivencia, áulicas y escolares; las instancias de conciliación y resolución de conflictos, que pretenden garantizar un clima de convivencia ciudadana (Bisquerra, 2008). Al tiempo que mecanismos de participación ciudadana como el colegiado escolar, las constituyentes escolares, las plenarios pedagógicas y la democratización interna de la gestión y la planeación administrativa y curricular, instancias donde toda la comunidad académica tiene la oportunidad de participar y reflexionar el programa educativo y cultural de la escuela ciudadana (Rodríguez, 1997).

Trayectorias extraescolares: apuestas por la articulación entre la escuela y la ciudad

Otra trayectoria propone que la educación en convivencia y ciudadanía necesita, en una primera instancia, que la escuela se transforme, de tal manera que se pueda comunicar a través de la interacción

mediática con el contexto. Para hacer más efectiva la formación en convivencia ciudadana, los procesos de enseñanza-aprendizaje tendrían que adaptarse a las nuevas maneras de practicar la cultura política y establecer los vínculos sociales. Se tendría que comunicar el sistema escolar, sus procesos y efectos con los campos de experiencia ciudadana extraescolar, como manera de comprender y actuar en las nuevas formas de habitar la ciudad y de establecer vínculos culturales y políticos (Martín, 2004).

De ahí que una primera trayectoria que relaciona la escuela y la ciudad parta de afirmar que como hoy en día una gran parte de la formación y las prácticas de la diferencia, la convivencia y la participación política urbana pasan por el uso de los medios y las nuevas tecnologías. La escuela debería “formar para” y “articularse con” estos nuevos campos de la experiencia convivencial y ciudadana. Los procesos escolares de formación de convivencia ciudadana no solo deberían cambiar el modelo comunicativo/pedagógico vertical y autoritario (Kaplún, 1998) por prácticas educativas que asuman la disidencia y la diferencia como claves de discusión y concertación política, sino que deberían enseñar a leer ciudadanamente el mundo desde una mentalidad crítica, cuestionadora y desajustadora, que haga que los sujetos piensen por sí mismos y no por las ideas que circulan en los ecosistemas mediáticos (Martín, 2004). Al mismo tiempo que deberían enseñar a producir e interactuar con la tecnicidad mediática, como posibilidad de participación del ámbito de la política y del establecimiento de una convivencia en paz.

Mientras que otra trayectoria afirma que la escuela, en su diálogo con la ciudad, se debería transformar en un nuevo territorio de la construcción de ciudadanía y convivencia de las diferencias (Gadotti, 2005). Por un lado, le incumbiría brindar proyectos de capacitación ciudadana y experiencias prácticas innovadoras que ratifiquen los principios de la vida civilizada. Transformarse en una escuela que educa, “para oír y respetar las diferencias, la diversidad que caracteriza la ciudad y que se constituye en su gran riqueza” (Gadotti, 2005, p. 58). Y, por el otro, sería su obligación crear mecanismos para la democratización

de la gestión y la planeación participativa del currículo, espacios de participación ciudadana, como el colegio escolar, la constituyente escolar, las plenarios pedagógicas, entre otros, que permitan llevar al interior de la escuela los intereses y necesidades de los sujetos de la ciudad donde se instala.

Entre tanto, la escuela ciudadana dialogaría con la ciudad que educa desde su papel orientador e integrador de la convivencia y la participación ciudadana extraescolar. Los ciudadanos no solo aprenderían a partir de vivir y explorar la metrópolis, reconocer y desaprobando su entorno cultural, así como juzgar moralmente las acciones ilegales y los actos de corrupción (Mockus, 2001), o a través de la creación y apropiación de normas y acuerdos convivenciales y funcionales que regulen las relaciones entre las personas, la infraestructura y los servicios urbanos (Moncada, 2015), sino que integrarían estos aprendizajes a la escuela para crear nuevas relaciones sociales, humanas e intersubjetivas. Simultáneamente, el ciudadano aprendería, desde las experiencias democrática escolar, a construir una ciudadanía plena y activa, a apropiarse la ciudad y a influir en la configuración de la urbe y en la forma de vivir en ella (Trilla, 2015), complementaría lo aprendido con nuevos estímulos y prácticas políticas ofrecidas por la ciudad educadora (Trilla, 1997).

Así, el ciudadano escolarizado aprendería una nueva cultura política urbana. Progresivamente, los estudiantes reapropiarían culturalmente la ciudad (la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de usufructuar la ciudad) y romperían con el control político de las élites al establecer, desde la convivencia democrática escolar, una nueva esfera pública de decisión no estatal (Gadotti, 2005). Al tiempo que asimilarían en su relación con la red cívica, cultural y comercial las nociones del mundo civilizado, las formas de comportarse en la densidad de los encuentros urbano y el uso cotidiano de los objetos y los servicios metropolitanos. Aprenderían de “la ciudad como entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad)” (Trilla, 1997, p. 7).

Para otra trayectoria, la educación en ciudadanía y convivencia se debería impartir desde la relación formativa existente entre el ámbito académico escolarizado y los espacios institucionales de participación ciudadana. Pues, se asegura que, desde la integración de los currículos escolares con los ambientes de aprendizaje urbano se producirían los cambios necesarios para que se dé una transformación de la manera de pensar, ser, actuar y convivir del ciudadano.

De ahí que se proponga que los estudiantes deban vivir en el aula la dotación de competencias y destrezas de convivencia social, para que en una segunda instancia, que podría ser simultánea, realicen una “estancia investigativa” de contexto, en los espacios, institucionales o no, de participación ciudadana (Rodríguez, 1997; Huertas, 2016). Primero, se desarrollarían habilidades, relacionadas con la ética, la civilidad, la buena convivencia, el equilibrio, la armonía social y el desarrollo de las implicaciones “tanto del aprendizaje de la doctrina, como el debate de las brechas, los conflictos, y las ambigüedades de la doctrina” (Kennedy, 2012 citado por Huertas, 2016, p. 127); para que, posteriormente, desde la experiencia práctica, se complementaran con: la visibilización de los principales rompimientos entre la situación de violencia política y el Estado; la apropiación de herramientas para la defensa de los ciudadanos; la concepción de los principales retos de la ciudad y la cualificación de las estrategias de comunicación social.

De esta manera, la combinación de la instrucción y la praxis ciudadana y la convivencia desde el ámbito escolar hacia los espacios participativos de la ciudad desarrollarían “nuevas formas de pensar, y actuar, de manera que derivarían nuevas formas de tomar, abordar y comprender las relaciones entre las personas en todos los campos en los que pudiera desenvolverse el ser humano” (Huertas, 2016, p. 127). En ambos procesos se generarían cambios culturales dirigidos hacia la conciliación y la concordia en pro de la convivencia ciudadana. Transformaciones culturales que derivarían de la reflexión conceptual de la complejidad social, el ejercicio de los conflictos sociales, las vulneraciones

individuales y las precariedades de las perceptivas, simultáneamente que, de las discusiones, los conflictos y las situaciones de crisis del contexto experimentadas en los espacios, escolares y extraescolares, de praxis ciudadana y convivencial (Huertas, 2016).

Una última trayectoria afirma que la convivencia ciudadana se aprendería al ejercer cotidianamente la inteligencia práctica, o razón política práctica, en los escenarios educativos y comunitarios de la ciudad, mientras que se afina y se potencia en los ámbitos escolares mediante la participación en la deliberación y el juicio, en el acto de elegir y optar, en el marco de la pluralidad y la diversidad comunitaria (tanto de perspectivas como de propuestas y grupos sociales). Se extiende desde las prácticas de aprendizaje de la ciudad educadora hasta el ámbito de formación ciudadana de la escolarización, se ejercerían y consolidarían las virtudes cívicas, la ética del servicio a la comunidad y la práctica de la participación, la deliberación y la justicia.

Para este itinerario, la formación ciudadana fáctica, o educación política, se aprendería en el hecho de construir juntos, de convivir en la diferencia y de transformar la sociedad. Una formación de una inteligencia práctica en la ciudadanía que se construiría en el hacer con el otro. Los sujetos, adquirirían las competencias cognitivas y vivirían los simulacros de gobierno y de la vida democrática en la convivencia escolar. Al tiempo que se encontrarían, deliberarían y decidirían en los espacios de participación y educación ciudadana; se informarían y opinarían; consumirían y producirían campañas de sensibilización en derechos humanos y vida en paz; interactuarían con el Estado y construirían y alcanzarían, con su ejercicio, metas afines con los objetivos comunes de la ciudadanía.

Se afirma, entonces, que la educación en convivencia ciudadana se debería centrar en el desarrollo de la capacidad de organización colectiva o, lo que es lo mismo, en el protagonismo del compromiso que el ciudadano tiene en la consecución de una convivencia pacífica y crítica en toda la sociedad (Gómez y Cabrera, 2005). Pues, esta identidad cívica permitiría construir nexos de solidaridad, altos

niveles de confianza y capacidades comunicativas, dialógicas y de disfrute social; así como sería útil para aclarar diferencias, dirimir conflictos y celebrar acuerdos cotidianos, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar.

A modo de conclusión: escuela, investigación y convivencia ciudadana

Lo expuesto a lo largo de este artículo da una aproximación a las trayectorias recorridas al momento de abordar la educación en ciudadanía y convivencia. Durante los diferentes apartados, cada trayectoria se identificó un marco teórico y práctico de la relación entre la formación en convivencia y ciudadanía, las prácticas, reales y posibles de esta. Lo cual trazó abordajes distintos, pero en cierta medida complementarios, del objeto de investigación aquí expuesto.

Sin embargo, con un análisis más detallado se podría afirmar que una determinada concepción de la escuela desencadenaría en un marco de abordaje investigativo y práctico de la formación en convivencia y ciudadanía. Así, si se comprende la escuela como una gramática de procesos dispuestos para la transmisión de conocimientos, virtudes y modos de actuar (predeterminados, ideales, verdaderos y validados), se hace hincapié en una instrucción cívica, cuyos problemas investigativos girarían en torno a la cuestión didáctica y a los modos de control y resolución del conflicto, en tanto que ruido del proceso educativo. Sí se comprende el currículo y la organización escolar como resultante de la pugna histórica entre la implementación de políticas educativas y las resistencias y apuestas innovadoras de los movimientos pedagógicos, las prácticas educativas en convivencia ciudadana serían la resultante fáctica de la puja por la escuela como espacio social de la política; en efecto, desencadenaría en indagación histórica de los cambios, normativos, curriculares y prácticos *in situ*, imprimidos por las resultantes de estas luchas.

Del mismo modo, si se entiende la escuela como una estructura de reproducción social que actúa sobre la comunidad (en tanto contenedora de la diferencia, el conflicto y la otredad), el currículo y

los espacios escolares se convierten en objetos de diseño y gestión de las mejores maneras de aprender, ejercitar y apropiar la convivencia y la ciudadanía; mientras que la investigación se centraría en reconocer, desde sus apuestas prácticas, los aciertos y desaciertos de las experiencias educativas. Finalmente, si se comprende la escuela como parte de la comunidad, se buscará darle sentido en su articulación con el contexto, bien sea para adaptarla o abrirla a las dinámicas sociales que le circundan, o articulándola con otros espacio de convivencia ciudadana y participación política, impulsados por políticas urbanas de construcción de cultura ciudadana; lo que, en efecto, desplazaría la indagación a la valoración de los periodos de articulación entre las políticas urbanas de formación en convivencia ciudadana y las estrategias escolares de articulación con la ciudad que educa.

Sin lugar a duda, este balance de las trayectorias en las que se ha abordado la formación en convivencia y ciudadanía en Colombia muestra que, a pesar de las diferencias teóricas en cuanto al abordaje conceptual e investigativo (Garcés, 2020), es posible construir un macroproyecto pedagógico que actúe desde diferentes estrategias educativas. La articulación resultante de un trabajo juicioso de adaptación y ensamblaje de los diferentes enfoques, podrían marcar la pauta para materializar una innovadora educación en convivencia y ciudadanía. Un diseño curricular y experiencial que, combinando los disímiles ámbitos escolares y extraescolares, se dirigiera al cambio en las maneras de pensar, ser y actuar en contextos de conflicto, de diferencia, de otredad y de participación. Una educación en ciudadanía y convivencia que, desde múltiples vivencias de aprendizaje, lograría una comunidad democrática, participativa, crítica y deliberante, que se extienda más allá del escenario escolar.

Referencias

Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653–690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>

- Adams, A. (2000). The Status of School Discipline and Violence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 140–156. <https://doi.org/10.1177/000271620056700110>
- Aguilar, J., y Betancourt, J. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP; Innova editorial.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Wolters Kluwer España S.A.
- Bogoya, N. y Santana, C. (2013). Hacia una pedagogía para la ciudadanía. *Infancias Imágenes*, 5(1), 24–27. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4540>
- Caballero, L. (2015). La formación ciudadana en la “Bogotá Humana” (2012-2014) en el contexto de las políticas públicas nacionales de educación. *Ciudad Paz-ando*, 8(2), 101-123. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/10290>
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología social*, 21, 63-91. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40050
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. *Educación y Ciudad*, (8), 47-60. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/210>
- Garcés, V. H. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>

- García, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 93-106. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66206>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. y Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Gómez, J. y Cabrera, M. (2005). Las competencias ciudadanas en el contexto de Bogotá como ciudad educadora. *Enunciación*, 10(1), 40-46. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/451>
- Guerra, L. (2008). Prácticas democráticas en la escuela. *Ciudad paz-ando*, 1(1), 33-44. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/7423>
- Herrera, M. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Herrera, M. e Infante, R. (2004) Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*, (20), 76-85. http://nomadas.ucenral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_20/20_7HI_LaspoliticaspUBLICAS.PDF
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Huertas, O. (2016). Incidencia de la educación desde un paradigma complejo en la formación de ciudadanos/as. *Ciudad Paz-ando*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a07>
- Hurtado, D. y Álvarez, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios políticos*, (29), 81-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1297>
- Ipazud. (2009). Derechos y Deberes Ciudadanos: entre la ciudad y la escuela. *Ciudad paz-ando*, 2(2), 79-98. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/7376>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Lin, A. (2013). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440>
- Martín, J. (2004). Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (6), 97-124. <https://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad6>
- Mockus, A. (2001). Divorcio entre ley, moral y cultura. *Magazín Aula Urbana*, (32), 12-13. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1176>
- Moncada, R. (2015). Ciudad, educación y escuela. *Educación y ciudad*, (7), 33-72. <https://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad7>
- Muñoz, P., Gamboa, A. y Urbina, J. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. *Infancias imágenes*, 13(2), 23-32. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infig.2014.2.a02>
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J. y Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2), 239-260. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36508>
- Pinilla, A., y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbres*. Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.
- Puig, M y Morales, J. (2010). Los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la educación para la ciudadanía. *Infancias imágenes*, 9(1), 29-39. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4479>
- Rodríguez, M. (1997). La escuela: primer espacio de actuación pública del niño. *Educación y ciudad*, (3), 8-19. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/247>
- Rosaldo, R. (1997). Ciudadanía cultural y minorías latinas en los Estados Unidos. En R. Winocur (coord.), *Culturas políticas a fin de siglo* (pp.243-265). Juan Pablos Editor.
- Samoná, L. (2005). *Diferencia y alteridad*. Akal.
- Sant, E. (2019). Democratic education: a theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sábato, H. (1997). *Ciudadanía política y formación de las naciones: perspectivas históricas de América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

- Sáez, D., Figueroa, O. y Pereira, S. (2018). Convivencia escolar para la ciudadanía a la luz de las dimensiones declaradas por la Unesco: percepción de los estudiantes de segundo ciclo. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 94-103. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/431/0>
- Sánchez, S. (2015). Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en la educación básica en México del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(3), 55-80. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-estudios-educativos/articulo/educar-para-la-ciudadania-seguridad-inclusion-y-convivencia-en-la-educacion-basica-en-mexico-del-siglo-xxi>
- Skliar, C. (2012). El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas. En J. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (Comp.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 3-17). Ecoe Ediciones.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Praxis*, (3), 5-28.
- Torres, J. y Pinilla, A. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Revista Folios*, (21), 47-64. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios47.64>
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación Y Ciudad*, (2), 6-19. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/256>
- Trilla, J. (2015). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y Ciudad*, (7), 73-106. <https://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad7>
- Unesco. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco): <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Uribe, M. (1996). Proceso histórico de la configuración de la ciudadanía en Colombia. *Estudios políticos*, (09), 67-76. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/16074>
- Valencia, G., Cañón, L y Molina, C. (2012). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes*, (30), 81-90. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys81.90>
- Welsh, R. y Little, S. (2018). The School Discipline Dilemma: A Comprehensive Review of Disparities and Alternative Approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752-794. <https://doi.org/10.3102/0034654318791582>
- Young, I. (1996). Vida política y diferencia de grupos: una crítica del ideal de ciudadanía universal. En C. Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 99-126). Paidós.

Orlando Millas: democracia popular y crítica al *revolucionarismo* izquierdista durante la Unidad Popular en Chile*

Orlando Millas:
Popular Democracy
and Criticism of the
Leftist Revolution
During the Popular
Unity in Chile

Orlando Millas:
democracia
popular e crítica ao
revolucionarismo de
esquerda durante a
Unidade Popular no
Chile

Luis Nitrihual Valdebenito** <https://orcid.org/0000-0003-0013-1468>

Juan Manuel Fierro Bustos*** <https://orcid.org/0000-0002-6606-6657>

Javier Mayorga Rojel**** <https://orcid.org/0000-0002-7566-5045>

Stefanie Pacheco Pailahual***** <https://orcid.org/0000-0002-6755-0977>



Para citar este artículo

Nitrihual-Valdebenito, L., Fierro-Bustos, J., Mayorga-Rojel, J. y Pacheco-Pailahual, S. (2021). Orlando Millas: democracia popular y crítica al *revolucionarismo* izquierdista durante la Unidad Popular en Chile. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11637>

* Artículo producto de los proyectos de investigación Fondecyt 1161253 y Fondecyt 1180892, financiados por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile y Diufro D118-0004 y D118-0047.

** Doctor en Ciencias de la Información. Académico e Investigador de la Universidad de La Frontera. Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

Correo electrónico: luis.nitrihual@ufrontera.cl

*** Doctor en Ciencias Humanas. Académico e Investigador de la Universidad de La Frontera. Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

Correo electrónico: juanmanuel.fierro@ufrontera.cl

**** Doctor en Comunicación. Académico e Investigador de la Universidad de La Frontera. Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

Correo electrónico: alberto.mayorga@ufrontera.cl

***** Doctora en Ciencias de la Información. Académica e Investigadora de la Universidad de La Frontera. Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

Correo electrónico: stefanie.pacheco@ufrontera.cl

Artículo recibido
09 • 11 • 2019

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

Resumen

En este artículo de investigación indagamos en el pensamiento político de Orlando Millas. Millas plantea una revisión del periodo de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) proponiendo que el gobierno de Salvador Allende amplió las bases de la democracia, fijó una ruta no violenta de ejercicio del poder y desarrolló un programa socialista único en el mundo. De este modo, sostenemos que las memorias constituyen un texto político a través del cual el memorialista reconstruye el mundo pasado, actualizándolo y trazando nuevos horizontes para entender el acontecer.

Palabras clave

memorias; democracia; revolución; Unidad Popular; Salvador Allende; Orlando Millas

Abstract

In this research paper we investigate the political thought of Orlando Millas. Millas raises a review of the period of Unidad Popular in Chile (1970-1973) proposing that the government of Salvador Allende broadened the foundations of democracy, fixed a non-violent route of exercise of power and developed a unique socialist program in the world. Thus, the memoirs constitute a political text through which the memorialist reconstructs the past world, updating and plotting new horizons to understand the events.

Keywords

memoirs; democracy; revolution; Popular Union; Salvador Allende; Orlando Millas

Resumo

Neste artigo de pesquisa investigamos o pensamento político de Orlando Millas. Millas apresenta uma revisão do período da Unidade Popular no Chile (1970-1973), propondo que o governo de Salvador Allende ampliou as bases da democracia, estabeleceu uma rota não violenta para o exercício do poder e desenvolveu um programa socialista único no mundo. Desse modo, sustentamos que as memórias constituem um texto político por meio do qual o memorialista reconstrói o mundo passado, atualizando-o e traçando novos horizontes para a compreensão do acontecimento.

Palavras chave

recordações; democracia; revolução; Unidade Popular; Salvador Allende; Orlando Millas

Orlando Millas, testimonio de una época

En 1988 Orlando Millas dio una extraordinaria entrevista a la *Revista Cosas*.¹ Era el ocaso de la dictadura militar, y Millas señala que una revisión exhaustiva del periodo de la Unidad Popular muestra un excelente desarrollo en el ámbito económico y social. Lo que ocurría, destacó de manera tajante, era que “Chile ha estado bajo un bombardeo de mentiras. Pero si cualquier estudioso del país compara lo que fue nuestro periodo lo pensaría dos veces antes de atacarlo a ojos cerrados”. En el cuarto volumen de sus memorias, Millas volvió sobre este tema al destacar los logros en materia de producción: “las cifras records de producción del gobierno de Allende fueron alcanzadas por la movilización popular y mostraron los milagros propios de una democracia consecuente” (1996, p. 382).

La misma entrevista de *Cosas*, ya a modo de titular periodístico, señaló que “los chilenos le deben el 11 de septiembre a Patricio Aylwin”.² Este hecho también fue recordado en sus memorias, que ajustan cuentas con la Democracia Cristiana, el Partido Socialista, Fidel Castro, los grupos violentos de la época y la Unión Soviética, entre otros.

Un adecuado conocimiento del presente requiere una exhaustiva comprensión de los procesos históricos que dieron como resultado la instauración de formas institucionales y procesos políticos en la historia del Chile reciente. Millas destacó que “un país necesita memoria de su desarrollo” (1996, p. 45). El ser humano habita en la memoria y los pueblos se construyen a partir de ella y, por supuesto, del registro que construimos y que testimonia nuestro paso por un momento y una época determinada.

Para realizar esta enorme tarea se puede proceder al estudio de grandes procesos o eventos históricos o bien, como en nuestro caso, estudiar obras específicas; en este en particular, memorias

personales, que son puntos de entrada que ayudan a fijar momentos, tejer relaciones y, por qué no, tratar de pensar con ellos el presente y su proyección. La existencia y predominancia del sujeto autoral en estos textos es fundamental. Millas, sobre la base de sus recuerdos personales, manifiesta su compromiso público. Sin este compromiso personal y público, y sin la intención comunicativa de carácter recuperativo, no existirían autobiografías, testimonios o memorias personales.

Este sujeto autoral, Orlando Millas –líder relevante e histórico del Partido Comunista chileno–, sobre la base de condiciones políticas de extrema polarización ocurridas en Chile, determinó la existencia y validez que estos textos memorísticos tienen como testimonio de una época. Esto permite lograr la necesaria legitimización social y cultural de este tipo de discursos, en el cual, el sujeto autoral, sobre la base de su recuerdo personal y de su compromiso como actor histórico y empírico de lo que recuerda y narra, contribuye a dar validez y veracidad al texto gracias a su condición de testigo, participante o denunciante de situaciones o sucesos biográficos, históricos, sociales y políticos vividos u ocurridos (Romera, 2018; Fierro, 2005).

Los testimonios, materializados en las memorias que nos encontramos estudiando con el equipo de investigación,³ permiten, en esta medida, un acercamiento a los problemas de una época particularmente importante de la historia cercana. Pero no se trata de una simple reproducción de la experiencia, pues como bien señala Achugar (2005), recordar es un proceso activo y dinámico. El pasado se reconstruye motivado por objetivos del presente y en vistas del futuro. Este es justamente el caso de

1 La *Revista Cosas* fue una revista de vida social y espectáculo que se editó en Chile entre los años 1976 y 2018.

2 Miembro del Partido Demócrata Cristiano y presidente del Senado durante el periodo de la Unidad Popular. Presidente de la República entre los años 1990 y 1994. Durante la presidencia de Salvador Allende fue un férreo opositor a su gobierno.

3 En el proyecto Fondecyt 1161253 titulado “La construcción socioimaginaria del Estado y la Democracia en el discurso de las memorias personales de actores políticos, militares y religiosos de la esfera pública chilena, escritas en el contexto de la dictadura y publicadas entre 1987 y 2011”, nos encontramos el estudio de las memorias de actores político, religiosos y militares relevantes durante los periodos de la Unidad Popular (1970-1973) y Dictadura Militar (1973-1990). Las memorias de Orlando Millas, Luis Corvalán, Sergio Onofre Jara, Gabriel Valdés, Carlos Prats, Augusto Pinochet, Gladys Marín, el Cardenal Raúl Silva Henríquez, entre otros, nos permiten un acercamiento a un periodo particularmente relevante de la historia chilena.

las memorias de Orlando Millas. El memorialista testimonia el pasado, en búsqueda de reconstruirlo, pugna con el bombardeo de mentiras al cual alude en la entrevista de la *Revista Cosas* citada al comienzo de este artículo. En las memorias aclara de forma más precisa la premura de su propósito:

Se ha puesto de moda mirar en menos, denigrar y pretender que habrían sido meramente negativos, dignos de ser cariturizados, los valores, las luchas, las vidas mismas y el aporte a Chile de la gente de la izquierda que realizó el Frente Popular y la Unidad Popular, siento la obligación de no irme sin completar esta crónica. (Millas, 1996, p. 45)

Ahora bien, en primer lugar, es necesario problematizar el propio concepto de testimonio, pues este ha sido abordado extensamente por teóricos y teóricas que ven en él una manifestación narrativa del trauma (Epple, 1984; Dorffman, 1986; Narváez, 1988; Jara y Vidal, 1986; Beverley, 1987; Sklodowska, 1992; Jelin, 2002; Ricoeur, 2004). El testimonio aborda desde la perspectiva del yo, fragmentos, trozos, capítulos o circunstancias de una historia individual o mayor, determinado por quiebres o situaciones límites a los cuales el narrador se vio sometido (Fierro, 2005).

Es particularmente relevante en este aspecto el trabajo de Giorgio Agamben (2009) en *Lo que queda de Auschwitz. El Archivo y el Testigo. Homo Sacer III*, quien describe al testimonio como la materialización narrativa del testigo. Pero la cosa no resulta tan simple como parece a primera vista pues la palabra testigo tiene dos acepciones: a) aquel que se sitúa como tercero en un proceso y b) aquel que ha vivido una determinada realidad y está en condiciones de ofrecer un testimonio sobre él. La tensión que se produce en la reflexión agambeniana es el contexto existencial límite en el cual propone su reflexión: el campo de exterminio. Para Agamben el testigo perfecto no puede testimoniar, pues es aquel que ha pasado por la cámara de gas. A este se le conoce como *musulmán*; es decir, aquel que ha sido despojado de su condición humana y no es más que un conjunto de huesos y piel pegada.

El prisionero que había abandonado cualquier esperanza y que había sido abandonado por sus compañeros, no poseía ya un estado de conocimiento que le permitiera comparar el bien y el mal, la nobleza y la bajeza. Era un cadáver ambulante. (Agamben, 2009, p. 41)

En esta medida, todo testimonio posible incluye lo *intestimoniable*; lo que no puede describirse, pues no se vivió. En el apremio de contar, de narrar lo sucedido, siempre están presentes aquellos que fueron despojados de su condición de testigos. Primo Levi es el testigo integral pues fue un musulmán (yo eran un musulmán, como describe Agamben a Levi) y ahora habla y es testigo en primera persona.

¿Pero qué ocurre en aquellos casos en los cuales la violencia no alcanza los niveles de Auschwitz? Este problema nos sitúa en la cuestión de los grados de violencia y de despojo al cual es sometido el ser humano. No alcanzaremos a desarrollar esto a cabalidad, pero cabe preguntarse ¿qué ocurre con aquellos que son privados de su patria, los exiliados, por ejemplo? El apremio del testimonio sigue siendo una necesidad que los impele a narrar lo sucedido. Como se puede evidenciar en el mismo Orlando Millas, se trata de la urgencia de contar lo sucedido y de narrar narrándose, si se nos permite el juego de palabras:

Mi gran amargura reside en el temor de que estas páginas no se lleguen a completar y me falten fuerzas para alcanzar a exponer en esta crónica las motivaciones y la manera de enfrentar la vida durante los últimos decenios de tantos chilenos. (Millas, 1996, p. 45)

O más adelante, cuando señala:

Mucha amargura me invade al conocer las noticias sobre la desintegración de la Unión Soviética. Es pavoroso morir sabiendo que se derriban estatuas de Lenin (...) Mi condición física es ya de hecho muy parasitaria (...) Mortifico a muchos. (Millas, 1996, p. 426)

Se trata del testigo al cual se le termina la vida y que busca, sin embargo, contar cómo sucedieron los hechos realmente. ¿Qué fue la Unidad Popular? ¿Quiénes fueron sus actores importantes, muchos de los cuales no están representados en la historia

oficial? ¿Cómo se preparó el golpe? ¿Cómo es el exilio? Entre otras múltiples preguntas que desarrolla en pequeños trozos de memoria. En este marco, el testimonio tiene un claro cariz político pues tal como señala Blair:

El sentido político del testimonio se construye como modo alternativo de narrar la historia, en relación con el discurso monológico de la historiografía del poder [...] La presencia del testimonio en la esfera pública se ha vuelto un espacio compartido. (2008, p. 88)

Paul Ricoeur (citado por Cuesta, 2003) precisa algunos elementos para entender el testimonio: a) su fiabilidad, pues es expresión verbal de una narración donde el narrador está implicado; b) su condición autorreferencial; c) el carácter dialógico pues el testigo testimonia ante alguien la realidad; d) la posibilidad de sospecha se confronta en el espacio público con otros testimonios posibles; e) la capacidad del testigo para reiterar su testimonio y f) el testimonio es un factor de seguridad, es la confianza en la palabra del otro. Justamente por estas razones resulta particularmente importante el estudio de las memorias como fuente de conocimiento del pasado y de proyección del presente.

En concreto, el trabajo que publicamos en esta ocasión tiene dos finalidades. La primera es hacer una lectura atenta de las memorias de Orlando Millas. La segunda, ineludible desde nuestro punto de vista, es precisar algunos elementos de juicio que nos permiten pensar el presente de la izquierda. A nadie le cabe duda que el debate sobre el futuro de la izquierda, aún siendo una vieja y enconada querrela, es totalmente vigente en tiempos en los cuales el fascismo y el anarquismo parece florecer en el mundo.

La figura de Orlando Millas⁴ ha sido relativamente olvidada desde los estudios políticos sobre el periodo de la Unidad Popular (1970-1973) y

4 Orlando Millas (Santiago, 1918–Rotterdam, 1991). Periodista, político y escritor chileno, miembro de Partido Comunista de Chile. Diputado por tres ocasiones entre 1961 y 1973. Fue ministro de Hacienda y de Economía, Fomento y Reconstrucción durante el gobierno de Salvador Allende.

posterior dictadura (1973-1989) en Chile. Su nombre circula junto a un conjunto de personalidades, pero el rescate de su obra y pensamiento es un trabajo aun por hacer. Es necesario destacar que el estudio sobre el periodo de la Unidad Popular es extenso en el campo de las ciencias sociales, razón por la cual nuestra investigación se centra, fundamentalmente, en las memorias de Millas, en concreto, y no tanto en el análisis político del periodo.

Si bien hay publicaciones donde se destacan, dentro de muchas otras, sus memorias (Moyano, 2013; Álvarez, 2012), un estudio pormenorizado del pensamiento de Millas resulta, a la luz de lo que este artículo mostrará, una tarea fundamental. Un aporte relevante para el análisis de sus convicciones y accionar político es el trabajo del historiador Rolando Álvarez (2012), especialmente en lo que dice en relación con la controversia ideológica al interior del Partido Comunista chileno en la cual toma posición Millas y que refiere a la vocación “recabarrenista”⁵ del partido en oposición a tendencias militaristas, especialmente en su lucha contra la dictadura cívico militar chilena.

La historiografía referida a la historia reciente del PC se ha detenido particularmente en el llamativo giro que implicó la Política de Rebelión Popular, olvidando la postura de minoría, supuesta representante del tronco histórico del PC chileno. Bajo esta óptica, el longevo dirigente comunista Orlando Millas alcanzó a terminar cuatro volúmenes de sus memorias, antes que una larga enfermedad le quitara la vida a fines de 1991. En ellas, y en otros numerosos escritos, Orlando Millas expresó lo que él entendía era la tradición histórica de los comunistas. En el primer volumen de sus memorias lo denomina “Estilo recabarrenista”, en alusión a la herencia de Luis Emilio Recabarren, fundador del Partido Obrero Socialista en 1912 y que diez años más tarde cambió de denominación por la de Partido Comunista de Chile. En el cuarto tomo de sus memorias, redactadas cuando se habían hecho

5 Referido al trabajo y pensamiento de Luis Emilio Recabarren (1876-1924). Líder sindical, social y político fundamental en el movimiento obrero y social en Chile durante el siglo XX.

públicas las diferencias al interior de la dirección del PC y un numeroso contingente de militantes se estaban retirando del Partido, Millas, que había sido vilipendiado explícitamente durante el XV Congreso del PC, descargó su postrer artillería contra la mayoría de la dirección del PC. Allí, acusó a ésta de abandonar “el estilo recabarrenista”, producto de una errada política centrada en el componente militar. (Álvarez, 2012, p. 494)

Sus fundamentos doctrinarios y su consecuencia procedimental como dirigente histórico, según Álvarez, posibilitan que Millas actúe sobre una sólida tradición histórica que impregnó a una generación de dirigentes del partido comunista, miembros de su Comité Central y de su Comisión Política, al respecto Álvarez afirma:

Los rasgos de lo que Orlando Millas llamó “estilo recabarrenista”, se encuentran presentes entre los primeros dirigentes del PC chileno. Este estilo consistió, en los años veinte, en una lectura “política” de la herencia de Recabarren, en desmedro de las visiones más sociales o “autónomas” que el propio Recabarren había enunciado. Es decir, los comunistas rescataron y desarrollaron una de las líneas de trabajo de Recabarren –la lucha política partidaria–, y la proyectaron en el tiempo, “construyendo” una tradición que los ligaba indisolublemente a lo más graneado del movimiento popular chileno (Álvarez, 2012, p. 495).

Para Millas, en su tradición recabarrenista, la organización de la clase obrera, su preparación cultural, la capacidad de unirse con otras fuerzas progresistas constituían un aspecto fundamental para el desarrollo de una acción política que permitiera transformar las características de la sociedad burguesa. Según Álvarez (2012) este era un rasgo fundamental de su concepción política. Un aspecto fundamental de su interpretación es el tema de la “unidad de la clase obrera”; comprendido como la lucha contra el anarquismo y todo rasgo “aventurista” u “oportunist” dentro del movimiento obrero, a la vez que su oposición al uso de la violencia como método de acción política. Millas se opone al militarismo, extremismo o cualquier otra “desviación de izquierda”.

Como se puede observar, el pensamiento político de Orlando Millas es totalmente vigente en los contextos de transformación social que se viven en Chile en la actualidad. Por tal razón, un estudio de sus textos puede darnos pistas de los debates y decisiones a los que se enfrentará la izquierda en los próximos años.

Millas en tiempos del frente popular chileno

Orlando Millas fue parte importante en el proyecto del Frente Popular chileno el cual condujo al gobierno de Salvador Allende en 1970. Visto en perspectiva, dicho periodo se inició en 1938, con la llegada del gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), y concluyó en 1970 con el de Salvador Allende. Son, a lo menos, 32 años de experiencias políticas que quedaron inscritas tanto en la memoria social como en la memoria de políticos que se convirtieron, con el paso de los años, en líderes de las distintas posiciones del tablero que en 1973 llevó al golpe militar. Como experiencia política, el Frente Popular chileno, tuvo sus orígenes en las experiencias española y francesa y de otros movimientos europeos que reaccionaron al surgimiento del fascismo mediante la unidad de algunos sectores de la izquierda y centro izquierda. Sin embargo, como se encargó de destacar Millas,⁶ el éxito del movimiento chileno se sustentó en la naturaleza local ajustada a la condiciones materiales y culturales del país. El cariz democrático del Frente Popular surgió justamente del estremecimiento que produjo en Chile los combates de la Guerra Civil Española. Ante este

6 Hay que recordar que la experiencia española del Frente Popular condujo a la Guerra Civil Española entre 1936 y 1939, la cual tuvo como resultado la derrota del bando republicano y la instauración de la dictadura fascista de Francisco Franco (1939-1975). La experiencia española fue altamente significativa para el caso chileno y quedó reflejada en un amplio conjunto de memorias personales que dieron cuenta del impacto que tuvo, tanto para la derecha como para la izquierda. Muchos políticos e intelectuales chilenos en la etapa juvenil de su existencia definieron sus derroteros ideológicos producto de los acontecimientos de la España Republicana, dirigentes políticos de izquierda, como Luis Corvalán, Clodomiro Almeyda, Carlos Altamirano, y de otras tendencias, como Sergio Onofre Jarpa y Gabriel Valdéz S. consignaron en sus memorias personales el impacto que produjo en sus vidas la situación española. Pablo Neruda en sus memorias, *Confieso que he vivido* (1988), indica con relación a ello que en esa época eligió un camino.

escenario perfectamente posible, la política de alianzas se dio como una necesidad humana: “la batalla electoral se transformaba en una gran contienda humana y social. Uno de los temas centrales era el de la paz, ampliamente debatido” (Millas, 1993, p. 159).

El periodo comprendido entre 1938 y 1973 debe ser entendido como un largo movimiento histórico de empoderamiento de las clases populares, las cuales fueron traicionadas por la clase política y militar en 1925. En efecto, tal como sostiene acertadamente Gabriel Salazar (2009) la Constitución de 1925 terminó siendo redactada por la misma oligarquía política que había sido sobrepasada por el pueblo desde 1910 en adelante, y que obligó a los gobiernos de la época a proponer una Asamblea Nacional Constituyente que en “teoría” debía tomar como propios los principios emanados de la Asamblea Popular Constituyente, que se había constituido con delegados del todo el país y que, producto de su trabajo, construyó propuestas para la elaboración de una nueva carta magna. El regreso del presidente Arturo Alessandri Palma —derrocado en 1924— ocurrió bajo la promesa de construir una nueva Constitución que respondiera a los intereses del pueblo, pero terminó siendo una restitución encubierta de la vieja Constitución autoritaria de 1833. De esa traición surgió una memoria social que se activó durante los 32 años que tomó la llegada al poder de la Unidad Popular en 1970.

La generación de Orlando Millas fue parte de ese pueblo traicionado y derrotado en 1925 y que paradójicamente tuvo que operar en el espacio político bajo el yugo de una constitución liberal que había terminado siendo construida por los “mismos de siempre”. El mismo Millas recuerda en sus memorias que las primeras décadas del siglo están impregnadas del “triumfo del reformismo burgués el año 20, el inusitado y contradictorio gobierno de Arturo Alessandri, los golpes de Estado militares, la dictadura de Ibáñez y su derrumbe” (Millas, 1993, p. 85).

El camino propio del movimiento popular, al que muchas veces alude Millas en sus memorias está impregnado de las traiciones y derrotas que sufre la ciudadanía durante las primeras décadas del siglo xx.

Los tres primeros decenios del siglo fueron en Chile evidentemente de quiebre de los viejos valores y surgimiento de nuevas fuerzas económicas, sociales, políticas e ideológicas. El Frente Popular no apareció como algo imprevisto. El hecho de que haya sido uno de los tres frentes populares únicos en el mundo y que se diferenciase de los de Francia y España, porque logró plenamente sus objetivos, tiene su razón de ser en que respondió a un desarrollo de los acontecimientos nacionales bien afrontado por la izquierda chilena. (Millas, 1993, p. 78)

Millas buscó ser comunista desde muy joven. A los 14 años, en 1932, junto a un compañero del Instituto Nacional, buscó ingresar al partido, “llegamos hasta una oficina en el quinto piso del edificio de la calle Huérfanos entre Bandera y Morandé [...] la persona por la que preguntamos salió a atendernos en el pasillo. Se mostró extrañada de la nuestra extrema juventud” (Millas, 1993, p. 99). Pronto conoció la persecución hacia los comunistas, cuando pocos días después de ese episodio iniciático y bajo el encargo de la elaboración de un manuscrito que buscaba alentar a los militares para unirse a la lucha obrera, el gobierno de Carlos Dávila (1932) ordenó la persecución de los comunistas a “vasta escala”. Ante este escenario adverso, las fuerzas de izquierda se reorganizaron y Orlando Millas pasó a formar parte de la Federación Juvenil Socialista.

Del periodo 1932-1938 Millas recuerda como relevante el surgimiento del Frente Popular como resultado del entendimiento de las distintas fuerzas de izquierda:

Esto se consiguió venciendo inmensas dificultades. Inicialmente, la dirección del Partido Socialista encabezada por su secretario general Oscar Schnake se propuso aislar al Partido Comunista mediante la constitución de un Bloque de Izquierda, en el que estuvieron el Partido Socialista, el pequeño Partido Radical Socialista, el Partido Regionalista de Magallanes, la Izquierda comunista de orientación trotskista y una fracción del partido democrático. (Millas, 1993, pp. 114-115)

Fueron años convulsionados, en 1932 un golpe de Estado derrocó al presidente constitucional Juan Esteban Montero (1931-1932). Se proclamó por un periodo de 12 días la ‘República Socialista’, impulsada por el coronel Marmaduke Grove,⁷ quien fuera fundador del Partido Socialista Auténtico y a quien Millas recuerda con gran aprecio y admiración:

muchos jóvenes socialistas éramos, además de socialistas, acentuadamente grovistas. Con una muy incipiente formación, recién llegados a la lucha social, confiábamos en el impacto nacional que producía la personalidad de Grove como una chance para alcanzar el gobierno de nuevo tipo al que aspirábamos. (Millas, 1993, p. 121)

Millas creció, vital y políticamente, en el momento fundacional de un movimiento político que recorrió buena parte del siglo xx. El aprendizaje alcanzado a lo largo del periodo del Frente Popular fue relevante durante el vital papel que tuvo durante la Unidad Popular como ministro de Salvador Allende. Un aspecto clave de su pensamiento fue la búsqueda de un camino democrático para alcanzar el socialismo. Su crítica al “militarismo” como estrategia política para alcanzar el poder resulta esclarecedora aun en nuestros días.

Democracia popular: Allende y la construcción del frente popular

Si bien la figura de digresión que utiliza en el volumen cuatro de sus memorias nos anticipa algo que se revelará narrativamente como un trabajo hecho de trozos que en algunos momentos saltan de lo personal a lo político, una suerte de ensambles de momentos. El primer capítulo de estas memorias no es casual, “El nacimiento de la población ‘La Victoria’” relata el surgimiento de esta ocupación territorial en Santiago durante 1957 por parte de miles de personas. Salvador Allende fue candidato presidencial en esta época y

7 Es necesario destacar el papel relevante que han tenido los militares en la vida cívica chilena. Sus intervenciones han sido permanentes. Mucho antes del 11 de septiembre de 1973, golpes militares en 1925 y 1932 tuvieron un profundo impacto en la arquitectura política de Chile durante el siglo xx. Para una comprensión mayor del papel de los militares en la vida política chilena, cfr. Gabriel Salazar (2019), *El ejército de Chile y la soberanía popular*. Debate.

el general Carlos Ibáñez del Campo, presidente en ejercicio. La situación causó conmoción y Allende fue advertido del peligro que corrían los pobladores, pero él decidió estar presente:

Tratamos de disuadirlo, manifestándole que, si intervenía la fuerza pública y aparecía mezclado nada menos que él, eso iba a servir de pasto para presentarlo personalmente como un elemento disociador (...) Argumentó que, si un gran número de los chilenos más pobres de Santiago exponían sus vidas y las de sus familias para obtener algo tan elemental como el derecho a la vivienda, consideraba una cobardía inaudita no estar junto a ellos. (Millas, 1996, p. 22)

Este capítulo marca el tono sobre el cual Millas inscribe su propia concepción del ejercicio de la política, el “deber ser” de la misma y de su propia concepción de la democracia. Se trata de un ancla que busca situar al lector en el trabajo político en terreno que desarrolló el Frente Popular como acción que lo llevó a la conquista del poder en 1970. La movilización de pobladores le sirve de pie para plantear uno de los aspectos centrales de la política allendista: el desarrollo de una conciencia democrática y la movilización de amplios sectores de la ciudadanía, la cual tomó en sus manos la solución de problemas tan trascendentales como la vivienda.

Esto llevó a Millas a plantear los valores que dominaron la política del Frente Popular entre 1957 y 1970: pacífica, humanista y liberadora. La lucha por el techo se presenta, de esta forma, como esencialmente humana y lejos de una política revolucionaria por el control total de la propiedad. El capítulo x de las memorias lo describe con total nitidez y energía: la tarea fundamental del gobierno popular era mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos: vivienda, salud, alimentación, vestuario, trabajo, educación, cultura, en suma, el bienestar de los chilenos.

La revolución la veía Allende, la veíamos nosotros, la vio la Unidad Popular como un proceso cuyo motor era la satisfacción de las necesidades humanas como premisa para el progreso de la economía y la sociedad. (Millas, 1996, p. 78)

En sus palabras se dedicaron a aplicar una política democrática y democratizadora “basada en la realidad nuestra, pluralista, creadora, de masas, sin que pareciera extraño seguir hablando, a la vez, de estrategia y táctica” (Millas, 1996, p. 35). No se trata, por supuesto, de reflexiones que estén exentas de autocrítica, pues más adelante se señala que no lograron ver que la lucha por la libertad no los hacía impermeables a la tentación del violentismo y las interpretaciones que veían la necesidad de toma y ejercicio del poder de manera voluntarista.

Allende es descrito por Millas como el articulador de este movimiento democratizador y pluralista, fue quien habló más decididamente contra un sistema que encubrió la existencia de un partido único. “Para él, el pluralismo fue inseparable, siempre de la democracia” (Millas, 1996, p. 39). Asimismo, relata cómo en el contexto de la elección presidencial de 1958, Allende arremetió contra aquellos que buscaban desconocer los resultados: “Las normas democráticas rigen para bien y para mal, para nosotros y para los adversarios y yo las acato me favorezcan o perjudiquen. En eso me diferencié de los reaccionarios, por esencia antidemocráticos” (Millas, 1996, p. 304).

Sin embargo, en esta materia también se muestra autocrítico, al señalar que desde 1956 el Frente Popular debió afirmar los valores y el camino trazado por Salvador Allende, fundamentales para el ejercicio de la política. El olvido de esta política llevó al Partido Comunista a una política equivocada, preocupación permanente de Millas, quien, por supuesto, a pesar de su crítica se mantuvo como un militante activo hasta el final de su vida.

Millas: una crítica al izquierdismo revolucionarista

El denominado izquierdismo *revolucionarista* resultó justamente de la autocrítica realizada por el propio Millas de la falta de afirmación, desde la fundación de la Unidad Popular en 1956, de los valores pluralistas que el mismo Allende defendía de manera ferviente. Esta visión coincide con algunas entrevistas y discursos del propio Allende en los

que defendía y afirmaba el constitucionalismo de las fuerzas armadas, el papel del congreso y la conocida vía pacífica al socialismo.

Allá luchamos por los cambios dentro de los marcos de la democracia burguesa, con dificultades mucho mayores, en un país donde los poderes de Estado son independientes, y en el caso nuestro, la justicia, el Parlamento y el Ejecutivo. Los trabajadores que me eligieron están en el gobierno; nosotros controlamos una parte del Poder Ejecutivo, somos una minoría en el Congreso. El poder judicial es autónomo, y el código civil de mi patria tiene 100 años. Y si yo no critico en mi patria al poder judicial, menos lo voy a hacer aquí. (Allende, 1972)

Millas comparte el camino de Allende. No cree en la “vía militar” pues, en su análisis, ha fracasado en Latinoamérica. En el capítulo LII de sus memorias menciona la separación que el Partido Comunista tenía de cualquier tipo acción violenta:

Para cada comunista chileno estaba claro que el marxismo, pensamiento guía de nuestra acción, es incompatible con las conductas aventureras, las acciones directas y todo lo que linde con el terrorismo y la lucha de grupos violentistas”. En una argumentación que anticipa lo que habría de ocurrir el 11 de septiembre, el autor califica estas acciones violentas como contrarrevolucionarias en la medida que modifican las correlaciones de fuerza en “favor de la reacción, al agrupar junto a ella a las clases y capas desorientadas y atemorizadas por atentados inconsultos. (Millas, 1996, p. 283)

En este aspecto, la revisión que hace Millas resulta particularmente interesante debido a que realiza un recuento concienzudo del resultado del *foquismo* y los movimientos voluntaristas militarizados presentes en América Latina desde 1959 en adelante. Nos recuerda:

Esa orientación contribuyó en Venezuela a convertir en marginal a fuerzas de izquierda y a destruir al partido comunista. En Colombia aceleró la espiral de violencia en la que el ejército, la policía y sus escuadrones de la muerte han asesinado a tanta gente. Las guerrillas urbanas en Brasil terminaron en hecatombe y sus acciones

influyeron en el establecimiento de la dictadura militar y el aniquilamiento del poderoso partido comunista de ese país (...) En Uruguay fueron exterminados los Tupamaros y sus acciones contribuyeron a cerrarle el paso al Frente Amplio que estaba a la vista. (Millas, 1996, p. 283)

En vista de este crudo y político análisis, Millas destaca que en Chile el movimiento popular logró llevar adelante un camino propio basado en la movilización de millones de trabajadores. Este análisis crítico es totalmente consecuente con lo señalado por Salvador Allende (1972) en el Discurso en la Universidad de Guadalajara en México:

Sin embargo, la realidad de Chile, su historia y su idiosincrasia; sus características, la fortaleza de su institucionalidad, nos llevó a los dirigentes políticos a entender que en Chile no teníamos otro camino que el camino de la lucha electoral -y ganamos por ese camino-, que muchos no compartían, fundamentalmente como consecuencia del pensamiento generado en este Continente, después de la revolución cubana, y con la asimilación, un poco equivocada, de la divulgación de tácticas, en función de la interpretación que hacen los que escriben sobre ellas. Nos hemos encontrado en muchas partes, y ahora se ha dejado un poco, la idea del foquismo, de la lucha guerrillera o del ejército popular.

Para Millas el verdadero enemigo se encuentra en el imperialismo norteamericano, el cual alienta desde dos vertientes la aparición de grupos terroristas: por un lado, el terrorismo propio y, por otro, la provocación e inducción en algunas fuerzas populares para iniciar un camino violento. En una reflexión que vale para el presente, Millas inquiere que esto les permite a los gobiernos iniciar una contraofensiva represiva basada en el patrón seguridad/inseguridad. La vigencia de este pensamiento es sorprendente al plantear el establecimiento de “guerras de baja intensidad”, que no hacen cosa diferente a neutralizar los movimientos antiimperialistas. En esta medida, ve en los movimientos violentos y voluntarista un estorbo para la consolidación de una democracia popular. El peso de Estados Unidos en su análisis es relevante. Ya en dictadura señalaba lo siguiente:

El problema de las relaciones con las capas medias, el partido lo aborda como un problema de alianza de clases, que tiene importancia capital para el desarrollo de la lucha antiimperialista, de la lucha contra la reacción, hoy día de la lucha antifascista, en el proceso de la revolución chilena [...] Como se sabe, el imperialismo norteamericano es el factor que pesa fundamentalmente en todo el desarrollo de la dictadura fascista. Tiene un nuevo modelo de dominación en el país. Y cualquier aspecto de la vida del país que se examine está bajo el peso de la dominación norteamericana hoy día en la dictadura de Pinochet. (Millas, 1982, pp. 42-47)

Por su parte, reafirma la solidez de sus valores democráticos al señalar que jamás en su vida política cayó en la tentación de una política voluntarista o anarquista “siempre participe sin desmayos en la lucha democrática y democratizadora desarrollada por mi pueblo” (Millas, 1996, p. 289). En este marco, separa aguas con todo movimiento violento y revolucionario armado, incluida Cuba. Es interesante observar, en este aspecto, cómo al Partido Comunista de Chile de los años ochenta y aún en la actualidad le cuesta separarse del destino cubano. Un militante tan brillante y destacado como Orlando Millas fundó los cimientos del movimiento popular en el movimiento de masas, en la educación y en la democratización desarrollada por Recabarren y trazada con claridad por Salvador Allende.

Esta línea de pensamiento fue permanente en casi toda la vida política de Millas. Así lo recuerda Rolando Álvarez cuando señala que, durante la dictadura, a finales de 1986, en el pleno de las discusiones que se daban al interior del Partido Comunista, Millas denunció que al interior del partido se presentan dos líneas de acción: una, cuyo objetivo es echar a Pinochet y otra, “(‘la militarista’) que planteaba luchar por alcanzar una ‘democracia avanzada’” (Álvarez, 2008, p. 69). Millas mantuvo su postura de profundización y recuperación (en el contexto de la dictadura) de la democracia.

Nunca se me ocurrió que en los años 80 llegara a ser posible el intento terrible de “renovar” al gran Partido Comunista de Chile para que adoptara

fórmulas de la antigualla anarquista. No es de extrañar que ese fuera uno de los factores que contribuyó a la baja influencia de nuestro partido. Costo caro abandonar la senda seguida por Allende. (Millas, 1996, p. 285)

Desmitificando a la unión soviética y Cuba

De lo anterior resultó una visión crítica sobre Cuba y la Unión Soviética. Con la primera, se trató de un desencuentro personal con el comandante Fidel Castro; con la segunda, un ajuste de cuentas con el socialismo real, el cual conoció personalmente durante su exilio en Alemania y los Países Bajos.

Comencemos con la URSS. En este caso, el capítulo XLVIII, titulado “Cada día en la Unión Soviética sufrí alguna amarga decepción”, realiza una rotunda crítica al estalinismo y la burocracia soviética. Una anécdota es clara en esta materia:

Una mañana tuve una entrevista con el entonces dirigente máximo de las organizaciones juveniles soviéticas, Guennadi Yunáyev, el cual se expidió gran amabilidad, con la disposición solidaria característica de los soviéticos, pero que nunca salió de frases manidas, con una pomposidad de estilo propia de la diplomacia ya en uso (...) A la salida le dije francamente al interprete, Vladimir Diéyev, que no estaba convencido de que ésa fuese una persona con un bagaje intelectual (...) -Pero, es famoso por su habilidad como escalador de la jerarquía (...) Pasaron los años y Yunáyev fue Vicepresidente de la Unión Soviética. (Millas, 1996, pp. 250-251)

La revelación completa de la realidad cotidiana en la Unión Soviética permite a Millas alejarse de un modelo muy lejano a la propaganda de un campo soviético culto, moderno y avanzado. Muy por el contrario, se trata de un campo con un atraso horrendo y súper explotado. Un abismo de miseria. “Me costó aún años cerciorarme que el ‘socialismo real’ era un capitalismo de Estado con porcentajes exorbitantes de plusvalía y veteado con formas precapitalista de explotación” (Millas, 1996, p. 259).

En el caso de Cuba, se trata de las diferencias ya comentadas anteriormente, relacionadas con las

diferentes miradas que tenían tanto Millas como Allende del destino de los movimientos guerrilleros en Latinoamérica. Millas desconfía de Fidel y para mostrarlo revela una anécdota en vísperas del triunfo de 1959, la visita de Carlos Rafael Rodríguez, quien fue viceministro y estuvo en varias ocasiones en la casa de Millas, le transmitió garantías de que una vez logrado el triunfo se abriría una transición democrática. Esta experiencia marcó, así como una profunda reflexión sobre el nefasto papel de los movimientos armados, la mirada que Millas tiene del destino de Cuba. Fue capaz de discrepar de Fidel cuando nadie se atrevía a contradecirlo y eso marcó la relación entre ambos líderes. Ante estos dos antecedentes Millas es concluyente:

Reestudiamos a Marx, Engels, Rosa Luxemburgo y los antiguos marxistas, llegue a tener suficientemente claro que la manera en que con Allende encaramos el avance hacia el socialismo era inmensamente superior, más avanzada, sólida, moderna, revolucionaria, que la de los chapuceros imitadores del “socialismo real”. (Millas, 1996, p. 249)

Esta visión es totalmente consecuente con lo señalado por Allende en el Discurso en la Universidad de Guadalajara, cuando aclara que aun siendo amigo de Fidel Castro y de Ernesto “Ché” Guevara, es fundamental entender que no existe receta para hacer la revolución:

Yo tengo una experiencia que vale mucho. Yo soy amigo de Cuba; soy amigo, hace 10 años, de Fidel Castro; fui amigo del comandante Ernesto “Ché” Guevara. Me regaló el segundo tomo de su libro Guerra de Guerrillas; el primero se lo dio a Fidel. Yo estaba en Cuba cuando salió, y en la dedicatoria que me puso dice lo siguiente: “A Salvador Allende, que por otros medios trata de obtener lo mismo”. Si el comandante Guevara firmaba una dedicatoria de esta manera, es porque era un hombre de espíritu amplio que comprendía que cada pueblo tiene su propia realidad; que no hay receta para hacer revoluciones. Y por lo demás, los teóricos del marxismo -y yo declaro que soy un aprendiz tan sólo, pero no niego que soy marxista- también trazan con claridad los caminos que pueden recorrer frente a lo que es cada sociedad, cada país.

Una breve y satírica reseña biográfica, Lira recuerda que Orlando Millas tenía un carácter fuerte. Era respetado transversalmente por ser considerado brillante. “Así es Millas, de una capacidad de trabajo increíble [...] porqué dictar la línea política de los comunistas no es chacota. Pero, a él le queda tiempo para visitar su distrito, solucionar problemas, entrar en debates” (1968, p. 79). Pero también era temido por la contundencia de sus juicios, “Parece que le hizo mal un viaje a Cuba donde se trenzó con Fidel, y el primer Ministro cubano lo tomó como el prototipo del comunista que a él no le cae en gracia” (Lira, 1968, p. 80). No cabe duda que Orlando Millas constituye un liderazgo intelectual que ha construido un juicio acabado del camino que debió y debe seguir la revolución chilena al socialismo. En esta mirada, si bien está presente la conocida disciplina comunista, prima la autonomía intelectual de una personalidad de la izquierda chilena que vivió largos procesos políticos y aquilató, por tanto, el carácter frágil de todo proceso de transformación social.

A modo de cierre

La obra y el pensamiento de Orlando Millas constituye el testimonio de una época importante de la historia cercana de Chile. Las memorias personales de actores relevantes de la esfera pública chilena durante el periodo de la Unidad Popular y Dictadura nos permiten un acercamiento clave para comprender las formas y estrategias que toma la lucha por el poder durante un periodo determinado. Así entonces, los textos de la memoria son discursos políticos en la medida que reconstruyen el pasado y proyectan una mirada sobre el origen del presente.

En sus memorias, Orlando Millas problematiza desde el testimonio la situación de Chile durante el periodo 1938-1990. Para realizar este trabajo se propuso relatar, bajo la modalidad de fragmentos, su papel como comunista, como Ministro de Estado y como exiliado político, durante el periodo de la Unidad Popular y posterior Dictadura.

Son tres los elementos que destacan en estas memorias: a) la concepción de una democracia popular como base del programa allendista. En este

aspecto, Millas concibe el periodo de la Unidad Popular como una lucha por extender la democracia a todos los ámbitos de la vida social. Alejado de concepciones totalitarias, el programa de Salvador Allende concibe la democracia como pluralista, apegada a la institucionalidad y con pleno respeto por los poderes del Estado; b) la lucha por elementos básicos de subsistencia como la vivienda, la salud, la cultura y la comida, aspectos fundamentales sobre los cuales se construye la política allendista. Así entonces, la vía chilena al socialismo se orienta a la mejora de vida de sus ciudadanos y no a una lucha por el control total del Estado; c) de lo anterior se desprende que Orlando Millas concibe el proyecto socialista chileno como único por no considerar la lucha armada como estrategia para la consecución de sus fines. En este ámbito, Millas realiza una crítica importante a los proyectos revolucionarios armados de América Latina. Sus diferencias con Fidel Castro son el sustento para realizar un recuento del pasado, presente y futuro del *foquismo*. La Unión Soviética también es criticada por Millas; la observa como una gran burocracia, llena de pobreza en los campos y muy lejana a la propaganda comunista.

En suma, el pensamiento de Orlando Millas nos parece de total vigencia para pensar el presente y futuro de la izquierda latinoamericana. Distante de posiciones dogmáticas es capaz de revisar autocríticamente procesos de los cuales fue protagonista.

Referencias

- Achugar, M. (2005). Entre la memoria y el olvido: las luchas por la memoria en el discurso militar uruguayo, 1976-2001. En E. Hershberg y F. Agüero (Comps.). *Memorias militares sobre la represión en el Cono Sur: Visiones en disputa en dictadura y democracia* (pp. 35-70). Siglo XXI.
- Allende, S. (1972, 2 de diciembre). Discurso en la Universidad de Guadalajara. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista19_S2A2ES.pdf.
- Álvarez, R. (2012). Reflexiones finales, la herencia de Recabarren en el Partido Comunista de Chile. Los casos de Orlando Millas y Salvador Barra Woll. En *1912-2012 El Siglo de los comunistas chilenos* (pp. 493-534). Instituto de Estudios Avanzados Universidad de Santiago de Chile.

- Álvarez, R. (2008). Aún tenemos patria, ciudadanos. El Partido Comunista de Chile y la salida pactada de la dictadura (1980-1988). En V. Valdivia, R. Álvarez, J. Pinto, K. Donoso y S. Leiva. *Su revolución contra nuestra revolución. Vol. II* (pp. 19-82). Lom ediciones.
- Agamben, G. (2009). *Lo que queda de Auschwitz. El Archivo y el Testigo. Homo Sacer III*. Pre-Textos.
- Beverly, J. (1987). Anatomía del testimonio. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (25), 7-16.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, (32), 85-115. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1249>
- Cuesta, J. (2003). Los componentes del testimonio, según Paul Ricoeur. *Historia, antropología y fuentes orales*, 30, 41-52
- Dorffman, A. (1986). Código Político y Código Literario: El Género Testimonio en Chile Hoy. En R. Jara, H. Vidal (eds.). *Testimonio y Literatura* (pp. 170-235). Institute for the studies of ideologies and literature.
- Fierro, J. M. (2005). *El discurso de la memoria en Chile (1960-2005)*. [Tesis de doctorado, Universidad Austral de Chile].
- Epple, J. A. (1998). *El Arte de Recordar*. Editorial Mosquito.
- Jara, R. y Vidal, H. (Eds.) (1986). *Testimonio y literatura*. Society for the Study of Contemporary Hispanic and Lusophone Revolutionary Literatures/ Institute for the Study of Ideologies and Literature.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lira, E. (1968). *La cámara y los 147 a dieta*. Abumohor impresores.
- Millas, O. (1996). *Memorias 1957-1991. Una disgresión*. Ediciones Chile America CESOC.
- Millas, O. (1993). *En tiempos del Frente Popular. Memorias, primer volumen*. CESOC.
- Millas, O. (1987). *De O'Higgins a Allende, páginas de la historia de Chile*. Ediciones Michay.
- Millas, O. (1986). *Revista Principios. Editado en clandestinidad*. Santiago de Chile.
- Moyano, C. (2013). Trayectorias biográficas de militantes de izquierda: una mirada a las élites partidarias en Chile, 1973-1990. *Historia (Santiago)*, 46(1), 89-111. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942013000100003>
- Neruda, P. (1988). *Confieso que he vivido. Memorias*. Planeta.
- Narváez, J. (1988). *La Invención de la Memoria*. Pehuén.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. FCE.
- Romera, A. (2018). Fundamentos teóricos y críticos de la escritura autobiográfica femenina en lengua francesa. *Signa*, 27, 17-37. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.21846>
- Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. Chile, siglo XX y XXI*. Lom Ediciones
- Skłodowska, E. (1992): Hacia una bibliografía sobre el testimonio hispanoamericano. En *Testimonio Hispanoamericano. Historia, teoría, poética*. New York: Meter Lang Publishing.

Del lenguaje a *lalangue*: cruces entre el psicoanálisis y la lingüística

**From Language
to *Lalangue*:**
Crossings between
Psychoanalysis and
Linguistics

**Da linguagem
à *lalangue*:**
cruzamentos entre
psicanálise e
lingüística

Karina Savio* <https://orcid.org/0000-0002-1393-8845>



Para citar este artículo

Savio, K. (2021). Del lenguaje a *lalangue*: cruces entre el psicoanálisis y la lingüística. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10927>

Artículo recibido
13 • 12 • 2019

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

* Doctora en letras (área lingüística). CONICET-UBA-UNAJ.
Correo electrónico: karinasavio@fibertel.com.ar

Resumen

Este artículo de reflexión indaga las nociones de *lengua*, *lenguaje* y *lalangue* en las enseñanzas de Lacan. En primer lugar, interroga el término *lenguaje* en la definición de inconsciente. Por ello, problematiza la distinción entre *lengua* y *lenguaje* en los desarrollos teóricos de Saussure (2007), Benveniste (2004) y Jakobson (1985). En segundo lugar, estudia el neologismo *lalangue* en este discurso para pensar qué matices agrega este término. Como resultado de este trabajo, se advierte que la noción de *lenguaje* es más adecuada que la de *lengua* para aludir al inconsciente. En efecto, el *lenguaje* es considerado un fenómeno complejo, que no resulta aprehensible con facilidad. Sobre la *lalangue*, se evidencian cinco ejes con los que se articula: los equívocos, el inconsciente, la interpretación, el laleo y el síntoma.

Palabras clave

lenguaje; lengua; inconsciente; discurso

Abstract

This reflective article inquires the notions of *language*, *speech* and *lalangue* in Lacan's teachings. First, it interrogates the term *language* in the definition of the unconscious. Therefore, it problematizes the distinction between *language* and *speech* in the theoretical developments of Saussure (2007), Benveniste (2004) and Jakobson (1985). Second, it studies the *lalangue* neologism in this discourse to think about the nuances this term adds. As a result of this work, it is noted that the notion of *language* is more appropriate than *speech* to refer to the unconscious. Indeed, *language* is considered a complex phenomenon, which is not easily apprehended. Referring to the *lalangue*, five axes with which it is articulated are evident: the misunderstandings, the unconscious, the interpretation, the lalation and the symptom.

Keywords

language; speech; unconscious; discourse

Resumo

Este artigo de reflexão investiga as noções de *língua*, *linguagem* e *lalangue* nos ensinamentos de Lacan. Primeiro, ele interroga o termo *linguagem* na definição do inconsciente. Portanto, problematiza a distinção entre *língua* e *linguagem* nos desenvolvimentos teóricos de Saussure (2007), Benveniste (2004) e Jakobson (1985). Segundo, estuda o neologismo *lalangue* nesse discurso para pensar sobre quais nuances esse termo adiciona. Como resultado deste trabalho, nota-se que a noção de *linguagem* é mais adequada do que a noção de *língua* para se referir ao inconsciente. De fato, a linguagem é considerada um fenômeno complexo, que não é facilmente apreendido. Na *lalangue*, são evidentes cinco eixos com os quais se articula: o ambíguo, o inconsciente, a interpretação, o laleo e o sintoma.

Palavras chave

linguagem; língua; inconsciente; discurso

Introducción

Lengua, lenguaje, discurso son tres términos que, entre otros, a mediados de los cincuenta, y a lo largo de los años sesenta, comenzarán a forjar nuevos sentidos que renovaron los estudios del lenguaje y que, en este mismo movimiento, revolucionaron sus bases teóricas. Estos nuevos alcances no son ajenos a Lacan quien, como es conocido, acatando a la letra freudiana, tejió un psicoanálisis a partir de saberes provenientes de diferentes campos de estudio, entre ellos, los elaborados por la lingüística. El texto “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis” (Lacan, 2002), escrito tempranamente en 1953, inauguró así un camino que, a pesar de que se resignificó y, por ende, se modificó a lo largo de los años, continuó vigente hasta sus últimos trabajos. La tríada lengua, lenguaje y discurso adoptó, entonces, un valor medular en la trama de las enseñanzas lacanianas, a la que se sumó, a partir de 1971, la noción de *lalangue*.¹

Desde sus inicios, la clínica psicoanalítica se concibió como una cura por medio de la palabra –*talking cure*–, cuyo correlato teórico encontró su sustento en dos aforismos de Lacan: el inconsciente es el discurso del Otro y el inconsciente está estructurado como un lenguaje. El estatuto del inconsciente quedó, desde allí, asociado a la materialidad lingüística, lo que contribuyó al acercamiento entre la teorización psicoanalítica y los diversos saberes acerca del lenguaje. En estas páginas nos proponemos trabajar esta articulación, en particular, el par *lengua-lenguaje* y su relación con *lalangue*. Nos interesa, por un lado, revisar qué se entiende por lengua y por lenguaje en esos años, a partir de aquellos enfoques lingüísticos a los que Lacan recurre para sus formalizaciones teóricas y, por el otro, reflexionar qué aporta el novedoso término *lalangue* a los desarrollos teóricos psicoanalíticos y a aquellos relativos al campo del lenguaje.

1 Para este trabajo mantenemos el uso del neologismo en francés. Como veremos más adelante, esta noción nace de un equívoco y establece lazos homofónicos con una serie de términos próximos. Por ello, hemos decidido utilizar el original y no incluir su traducción al español (*lalengua*).

Cuando comenzamos este recorrido –la búsqueda de *lengua, lenguaje y lalangue* en los textos lacanianos–, se nos impuso una pregunta cuyo eco encontramos también en un artículo de Arrivé (2000). El psicoanalista francés, ya lo hemos recordado, afirma que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, premisa que nace conceptualmente a partir del *Curso de lingüística general* de Saussure (2007). No obstante, para ser rigurosos, este lingüista plantea –o así nos lo han hecho llegar sus discípulos– que es la lengua aquella que conforma sistema y no el vasto fenómeno del lenguaje. ¿Por qué, entonces, Lacan opta por emplear el término *langage* (lenguaje) y no *langue* (lengua) para remitirse al inconsciente? Arrivé (2000) responde que el psicoanalista utiliza la noción de *lenguaje* con el sentido de *lengua*, como su sinónimo, y que, por esa razón, emplea el artículo “un”. En este trabajo, sin embargo, nos guiamos a partir de otra hipótesis, por lo que buscamos precisar y completar esta respuesta a partir de estudiar qué entienden por *lengua y lenguaje* Saussure, Benveniste y Jakobson,² interlocutores de Lacan, para pensar esta relación. Luego, pretendemos reflexionar y analizar qué es lo que la noción de *lalangue* añade.

Antes de comenzar este trayecto, nos interesa marcar que, a pesar de los estrechos vínculos entre la lingüística y el psicoanálisis, no han sido muchos los lingüistas que han ahondado en las enseñanzas lacanianas para revisarlas en relación con el campo de los estudios del lenguaje. En efecto, la pregunta respecto a qué es lo que el psicoanálisis laciano le aporta a esta área del saber no ha sido aún abordada en profundidad.³ Entre las elaboraciones que buscan iluminar esta zona en común no podemos dejar de mencionar las de Milner (1980, 2003) y Arrivé (2001). Sin embargo, en Argentina esta línea de investigación es aún incipiente y se

2 No incluimos en esta lista a Noam Chomsky (1997), ya que en el momento en el que Lacan articula inconsciente y lenguaje, a partir del enfoque estructuralista de la lengua, este lingüista no es un interlocutor directo de sus enseñanzas.

3 No nos referimos aquí a la línea del análisis del discurso que se inaugura con Pechêux y que ancla sus bases, entre otros campos del saber, en el psicoanálisis laciano. Aludimos aquí a la lectura detenida de los textos lacanianos desde una mirada lingüística.

encuentra en formación.⁴ A los fines de problematizar términos que muchas veces aparecen cristalizados en estudios lingüísticos, en presentaciones anteriores nos hemos dedicado a reflexionar sobre las nociones de *discurso* (Savio, 2015), *sujeto de la enunciación* (Savio, 2017) y *escritura* (Savio, 2019) a la luz de los escritos, de las conferencias y de los seminarios de Lacan.

Este artículo está organizado en dos partes. En la primera de ellas revisamos las definiciones de lengua y lenguaje desde las perspectivas de Saussure, Benveniste y Jakobson con el objetivo de interrogar y, en esta misma operación, precisar la proposición lacaniana que afirma que el inconsciente está estructurado como un lenguaje; buscamos identificar las razones por las que el término *lenguaje* le resulta a Lacan más cómodo y adecuado para remitir al inconsciente en lugar de *lengua*. En la segunda, perseguimos la aparición de la noción de *lalangue* en las enseñanzas lacanianas; intentamos en esta segunda instancia pensar qué matices agrega este término y cuáles podrían ser sus implicancias en los estudios lingüísticos.

El par lengua/lenguaje en Saussure, Benveniste y Jakobson

Es claro y conocido el interés de Saussure por definir la lengua (*langue*) y así delimitar el objeto de estudio de la lingüística. Para ello, la distingue del lenguaje (*langage*) y del habla (*parole*). En términos generales, en el *Curso de lingüística general*⁵ (Saussure, 2007) se señala que el lenguaje tiene un lado individual y uno social y que la lengua es solo una de las manifestaciones del lenguaje. Es, en efecto, su parte social. En tanto existe en la masa y es exterior al individuo, este no puede ni crearla ni cambiarla. De esta manera, es un “producto” (Saussure, 2007) que se registra pasivamente. La lengua es aquí entendida como sistema de valores puros, en donde todos los

4 Como excepción, podemos mencionar el caso brasilero, en el que este terreno ha comenzado a florecer en los últimos años (Flores, 1999).

5 En estas páginas abreviaremos el nombre de este texto y lo denominaremos el *Curso*.

términos son solidarios y donde el valor de cada uno resulta de la presencia simultánea de los otros. Es, por ello, el domino de las articulaciones.

A diferencia de la lengua, el habla es pensada y definida como un acto individual de voluntad e inteligencia. Sus manifestaciones son, en este sentido, accidentales y momentáneas. Por tal razón, no constituye, según Saussure, un objeto que pueda estudiarse separadamente. En otras palabras, el habla no puede conformarse como el objeto de la lingüística.

A pesar de que esta diferenciación ha sido retomada y desarrollada en un sinfín de trabajos. En este artículo quisiéramos puntualizar dos aspectos de esta caracterización que nos permitirán, con posterioridad, ubicar la pregunta por el inconsciente: el carácter heteróclito del lenguaje, por un lado, y la unidad de la lengua, por el otro.

En primer lugar, en el *Curso* el lenguaje es entendido como multiforme y heteróclito:

a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; *no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos*⁶, porque no sabe cómo desembrollar su unidad. (Saussure, 2007, T.I, p. 57)

En este fragmento nos encontramos con que el lenguaje aparece asociado a lo inclasificable; es decir, es un fenómeno que escapa a toda tipificación. No puede ser aprehendido por una única categoría porque no pertenece a ninguna clase: es individual y es social; es, a su vez, físico, fisiológico y psíquico. Por ende, su “unidad” no puede desenredarse.

Este aspecto también diferencia el lenguaje de su concepción de lengua. En efecto, en estas páginas se destaca que, mientras que la lengua en tanto sistema de signos presenta una naturaleza homogénea, el lenguaje es, por el contrario, heterogéneo (Saussure, 2007). Es en este sentido que la lengua se constituye como un objeto pasible de ser delimitado:

6 A menos que se señale las cursivas son siempre nuestras.

es un *objeto bien definido* en el conjunto heteróclito de los hechos de lenguaje. (Saussure, 2007, T.I, p. 64)

En esta cita se advierte el contraste cómo la lengua y el lenguaje son mencionados: la lengua es entendida en tanto objeto, en tanto entidad; el lenguaje, por su parte, en tanto conjunto de hechos.

En segundo lugar, a la lengua se la caracteriza como un sistema completo y localizable:

La lengua, por el contrario, *es una totalidad en sí* y un principio de clasificación. (Saussure, 2007, T. I, p. 58)

es la lengua la que *hace la unidad del lenguaje*. (Saussure, 2007, T. I, p. 60)

se la puede localizar en la porción determinada del circuito donde una imagen acústica viene a asociarse con un concepto. (Saussure, 2007, T. I, p. 64)

De esta forma, la lengua se constituye como una totalidad y puede ser clasificada y categorizada. Es, por esta razón, aquella que otorga unidad dentro de la heterogeneidad del lenguaje. Incluso puede ser localizada y puede ubicarse en un lugar del circuito de la palabra, en el punto en el que la imagen acústica se asocia con un concepto.

Mientras que la teoría saussureana distingue, como hemos recordado, *lengua, lenguaje y habla*, podría pensarse que Benveniste reformula esta tríada y, en su lugar, ubica la *lengua, el lenguaje y el discurso*. En esta serie la enunciación quedará situada en línea con el discurso.

En “Ojeada al desenvolvimiento de la lingüística” de 1963 Benveniste (2004b) afirma que lingüística presenta un doble objeto: es ciencia del lenguaje y ciencia de las lenguas. El lenguaje se define, para él, como una facultad humana, una característica universal e inmutable y las lenguas, por su parte, son individuales y variables, son aquellas que lo realizan. Estudiar las lenguas y analizar lo que tienen en común implica, entonces, dar cuenta del lenguaje. De esta forma, es necesario alcanzar cierto grado de generalidad en el estudio de las lenguas para poder caracterizar el lenguaje en tanto tal. Si bien en varios artículos de Benveniste esta diferenciación no siempre se sostiene de manera taxativa, ya que

en distintos trabajos utiliza la noción de *lenguaje* como sinónimo de *lengua*, se evidencia que en la mayoría de los casos la lengua queda definida en términos estructurales y que el lenguaje, en cambio, queda asociado a sus efectos.

A través de la mediación del lenguaje la realidad es (re)producida de nuevo, aunque someténdola a una nueva organización. Es, en este sentido, que Benveniste (2004a) hace referencia a su “poder fundador”. Esta concepción se aleja de la perspectiva instrumental de la palabra: el lenguaje no es una herramienta; sus propiedades, su naturaleza inmaterial y articulada, su funcionamiento simbólico, lo alejan de la simplificación que conlleva esta visión. Pero, además, el lenguaje no solamente produce el acontecimiento —y lo reproduce—, sino que también es aquello que constituye al hombre como sujeto. El lenguaje es, pues, “la posibilidad de la subjetividad” (Benveniste, 2004a, T.I, p. 184), funda en su realidad el concepto “ego”.

Es interesante señalar que en una entrevista para *Le Nouvel Observateur* Benveniste describe el carácter efímero del lenguaje:

La lingüística es el intento de apresar ese *objeto evanescente* que es el lenguaje. (2004a, T.II, p. 32)

Como vemos, a diferencia del *Curso*, el lenguaje es pensado aquí como un objeto. No obstante, es un objeto que se esfuma, que se escapa, que no puede ser aprehendido en su totalidad.

La lengua, por otra parte, es aquella que forma sistema a partir de la relación y oposición entre los signos lingüísticos: es así una estructura lingüística “definida y particular” (Benveniste, 2004a, T.I, p. 31). Se compone, por ello, de elementos formales y discretos, articulados en diversas combinaciones variables, según ciertos principios de estructura.

En 1967, en “La forma y el sentido en el lenguaje”, Benveniste (2004c) diferenció dos modalidades de la lengua, una semiótica y una semántica, que se corresponden con dos funciones lingüísticas: la de significar y la de comunicar. La primera de ellas está relacionada con el signo lingüístico y con la propiedad de la lengua entendida como sistema. Por el contrario, lo semántico se articula con el dominio

de la lengua en uso y en acción, es el resultado de la actividad del locutor que pone “en acción la lengua”. Esta segunda vertiente es aquella que está vinculada con la noción de *discurso*.

Finalmente, para el lingüista, el discurso es la lengua en tanto que asumida por el hombre que habla y es la enunciación la que permite esta conversión. Antes de la enunciación, la lengua “no es más que la posibilidad de la lengua” (Benveniste, 2004a, T.II, p. 84). Después de la enunciación, la lengua se efectúa en una instancia de discurso, que nace de un locutor y que causa una enunciación a cambio. De esta manera, la enunciación es definida como aquello que pone a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. Esta apropiación a través del discurso permite, según Benveniste, la emergencia de la subjetividad.

En cuanto a Roman Jakobson, nos interesa detenernos brevemente en uno de sus textos clásicos, dado que es citado por Lacan en reiteradas oportunidades. Nos referimos al artículo “Lingüística y poética” de 1960 que nace de una ponencia enunciada unos años previos en una universidad norteamericana. Antes de desarrollar este punto es necesario recordar que el original de este trabajo está escrito en inglés, por lo que la diferencia entre *lengua* y *lenguaje* queda neutralizada bajo el término *language*.⁷

En “Lingüística y poética”, Jakobson (1985) refiere a las distintas funciones que convergen en el lenguaje a partir de los seis factores básicos que lo componen: destinador, destinatario, contexto, mensaje, contacto y código. En efecto, para este lingüista, en un acto de comunicación verbal el destinador manda un mensaje al destinatario y para que este sea operante requiere de un contexto de referencia que el destinatario pueda captar. Asimismo, afirma que es necesario un código común entre ambos participantes del hecho discursivo y un contacto, es decir, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario que les permita sostener la comunicación.

Según Jakobson, cada uno de estos factores determina una función diferente del lenguaje. Por

⁷ En las traducciones al inglés del Curso se suelen usar los términos *language, speech, speaking* para referirse a la tríada saussureana.

esta razón, distingue seis funciones que aparecen entrecruzadas y que se vinculan con cada factor: una función referencial, en la que predomina la orientación al contexto; una función emotiva o “expresiva”, centrada en el destinador; una función conativa, orientada hacia el destinatario; una función fática, orientada hacia el contacto; una función metalingüística, centrada en el mismo código y una función poética, orientada hacia el mensaje.

Ahora bien, de este esquema podemos destacar dos aspectos que están relacionados con el tema que nos convoca. Por un lado, se observa que el lenguaje no puede reducirse a un único elemento, a una única variable. En efecto, en la teoría jakobsiana el lenguaje está asociado a seis factores diferentes que tienen una naturaleza compleja y diversa. Tampoco presenta una única función. Por el otro, se advierte que la lengua entendida en tanto sistema puede alojarse en el lugar del código, aquello que el destinador y el destinatario tienen en común. La lengua es, entonces, solo uno de los factores que intervienen en la comunicación, pero no es el único.

Luego de este recorrido por aquellos enfoques con los que Lacan dialoga en sus enseñanzas, volvamos a la definición del inconsciente y su articulación con el lenguaje. Al comienzo de nuestro artículo habíamos señalado que para el psicoanalista francés el inconsciente está estructurado como un lenguaje. Veamos lo que plantea en 1976 en “De James Joyce como síntoma”:

Lo esencial que por otra parte estoy lejos de haber resuelto, al hablar de un lenguaje; yo he dicho *un* lenguaje porque parece justamente que, en todo lo que existe del orden de la lengua, haya algo común; algo común que es una alta abstracción, que es que cada lengua tiene una sintaxis.⁸ (Lacan, 1976a, pp. 18-19)

En esta cita encontramos que Lacan distingue lengua y lenguaje con un criterio similar al de Benveniste. El lenguaje es pensado en este fragmento como el punto en común entre cada lengua y en ese punto ubica la sintaxis.

⁸ El destacado es del original.

Pero, además de lo que el mismo psicoanalista apunta, a partir de lo que expusimos en este apartado en relación con los enfoques lingüísticos que circulan en Francia en esos años, podría plantearse que el término *lenguaje* es más adecuado y preciso que la noción de *lengua* para aludir al inconsciente. En efecto, el lenguaje es considerado un fenómeno complejo que no resulta aprehensible con facilidad. No puede ser pensado como una unidad ni como una totalidad cerrada y localizable. Es heterogéneo, multifactorial e inclasificable. Tiene un carácter universal y es inmutable. Es, asimismo, lo que para Benveniste constituye al hombre como sujeto y lo que permite organizar su “realidad”. Es interesante advertir que Lacan describe el inconsciente como evanescente, al igual que lo hace Benveniste con respecto al lenguaje:

La aparición evanescente sucede entre los dos puntos, el inicial, el terminal, de este tiempo lógico: entre ese instante de ver donde algo se elide siempre, se pierde incluso, en la intuición misma, y ese momento elusivo en que, precisamente, la aprehensión del inconsciente con concluye, en que se trata siempre de una recuperación engañosa.

Así pues, ónticamente, *el inconsciente es lo evasivo*. (Lacan, 1987, p. 40)

Por su parte, las definiciones de lengua que hemos introducido aquí se alejan de la concepción de *inconsciente* en Lacan. La lengua se presenta como un sistema completo, ubicable y homogéneo. Es variable y común a los individuos. Podría pensarse que es lo que permite la comunicación entre ellos. Constituye una unidad —puede ser definida y delimitada— y, por este motivo, puede ser entendida como un objeto de estudio que puede ser estudiado por la ciencia.

En suma, consideramos que la noción de lenguaje es más apropiada que la de lengua, ya que es pasible de ser homologada a la del inconsciente lacaniano. En efecto, mientras que la lengua se constituye como *Una*, el lenguaje se presenta desde la falta, desde la imposibilidad de conformar una totalidad, una entidad y escapa, por ello, a cualquier intento de clasificación.

Lalangue

El 4 de noviembre de 1971 es la primera vez que Lacan (2012) hace referencia a *lalangue* a partir de un tropiezo en su propio discurso. En esta conferencia, en la que se despliega, entre otros temas, la cuestión del saber, el psicoanalista, al recordar su frase “El inconsciente está estructurado como un lenguaje”, comete un lapsus relacionado con el *Diccionario de Psicoanálisis* publicado por Laplanche y Pontalis, ya que en su lugar hace referencia al *Vocabulario de filosofía* de Lalande. Y, a partir del malentendido de un oyente que repregunta ‘¿*lalangue*?’, Lacan se apropia del neologismo y escribe *lalangue* en una sola palabra. Allí afirma: “No dije que el inconsciente esté estructurado como lalengua, sino como un lenguaje” (Lacan, 2012, p. 23). A partir de esta premisa, diferencia lo que es *lalangue* de lo que es el diccionario y vincula el inconsciente con la gramática y la repetición.

En esta misma conferencia Lacan establece una definición del lenguaje. En efecto, aquí plantea que el lenguaje trata de rasgos comunes que se encuentran en *lalangue*: “Aunque esta misma está sujeta a una gran variedad, sin embargo tiene constantes” (Lacan, 2012, p. 30). Por ello, utilizando términos jakobsianos, ubica el lenguaje en el lugar del código.

En la siguiente charla, la del 2 de diciembre de 1971, el psicoanalista retoma la noción de *lalangue* y la vincula con lo real y con el déficit. En este punto, refiere que es una dimensión de la castración (Lacan, 2012, p. 70), por lo que podría caracterizarse como no-toda.⁹

Numerosos estudios se han publicado desde el campo psicoanalítico con el objetivo de dar cuenta del término *lalangue*. Entre ellos, podemos mencionar “La teoría de lalengua”, conocida exposición de Miller (1987) ante el Congreso de la Escuela Freudiana en 1974.¹⁰ Por su parte, desde la lingüística también encontramos trabajos que bordean o analizan este neologismo. En este sentido, los

9 En este sentido, podría leerse lo que Lacan plantea el 8 de marzo de 1972 cuando afirma que *lalangue* es “generosa, pero no tanto” (Lacan, 2016, p. 111).

10 Otros trabajos más recientes son los de Dahan (2011), Godoy (2016), Rouillon (2011).

artículos de Arrivé (2000), Henry (2012, 2019) y Milner (1980) problematizan distintos aspectos del lenguaje y refieren de diferentes maneras a *lalangue*. Mientras que Arrivé (2001) —quien pone el foco en la gramática— señala brevemente que *lalangue* remite a la homofonía y al equívoco, Henry (2012, 2019) está interesado en revisar las implicancias del psicoanálisis lacaniano sobre el equívoco para la lingüística y el análisis del discurso. No obstante, es importante destacar que no realiza un recorrido por las enseñanzas de Lacan en las que se emplea esta noción. Milner (1980) es, en cambio, quien se detiene con mayor detalle en *lalangue* en *El amor por la lengua*. En este texto define esta noción y la caracteriza de diversas formas: *lalangue* es, en toda lengua, aquel registro que la consagra al equívoco; es *no-toda*; es aquello por lo cual un ente puede ser nombrado *hablente*; es una multiplicidad de arborescencias sobreabundantes, donde el sujeto fija su deseo; es el conjunto virtual de los decires del deseo.

Ahora bien, en este apartado buscamos retornar a la letra lacaniana sobre *lalangue*, para lo cual hemos realizado una lectura atenta sobre la totalidad de las referencias que el psicoanalista realiza en torno a esta noción.¹¹ De este trayecto quisiéramos marcar dos aspectos que consideramos relevantes para reflexionar sobre ella. En primer lugar, advertimos que, a diferencia de lo que ocurre con otros términos lacanianos, no se introducen giros teóricos sustanciales respecto a lo que se entiende por *lalangue*. En efecto, en el último tramo de las enseñanzas de Lacan se evidencia cierta continuidad en relación con su conceptualización en los seminarios, conferencias y escritos en los que la menciona. Sin embargo, encontramos que los distintos usos del término reenvían a diferentes vertientes de la noción que, como planteamos, no son necesariamente contradictorias. En segundo lugar, es posible ubicar cinco ejes con los que esta noción se articula: los equívocos o tropiezos del lenguaje, el inconsciente, la interpretación, el laleo y el síntoma. Estos ejes no pueden entenderse ni leerse de manera separada,

11 Quisiéramos destacar el trabajo de Fingermann y Ramos (2009) quienes compilan todas las referencias sobre *lalangue* en los seminarios, escritos y conferencias de Lacan.

ya que se superponen y se solapan entre ellos. No obstante, establecemos esta distinción para nuestros fines expositivos.

En primer lugar, respecto a los tropiezos del lenguaje, en “El Atolondradicho” (Lacan, 2018a), texto escrito en 1972, el psicoanalista francés relaciona a *lalangue* con el equívoco y, en este sentido, con el inconsciente. En este trabajo, el psicoanalista enfatiza que en su definición del inconsciente la preposición que emplea es “como”: el inconsciente está estructurado *como* un lenguaje. Con ello, señala que el inconsciente no está estructurado “por” un lenguaje sino que, en cambio, habita la *lalangue*: “está sujeto al equívoco con la que cada una se distingue” (Lacan, 2018a, p. 514). De esta forma, el lenguaje no es un instrumento de comunicación unívoco; por el contrario, es “semblante de comunicación” (Lacan, 2018a, p. 515), en el que el lapsus, el sueño y el chiste tienen efectos.¹² Entre estos equívocos, que se emplean en la interpretación, refiere a la homofonía, de la que el psicoanalista se sirve a lo largo de sus enseñanzas y de la que nace la misma noción de *lalangue*.

En el *Seminario xx. Aún* (2008), dictado entre 1972 y 1973, retoma la cuestión de la homofonía, en tanto que malentendido, al referirse al ‘almor’ (neologismo que reúne en su significante *amor* y *alma*) y a otra serie de términos homófonos:

Aquí debe ayudarme lalengua, la francesa, no ofreciéndome, como a veces ocurre, una homonimia entre *d'eux* y *deux* (...) sino simplemente permitiéndome decir que se *alma*. Yo *almo*, tú *almas*, él *alma*. Ven que aquí sólo nos sirve la escritura hasta para incluir *nuncamás*, *nuncalmás*.¹³ (Lacan, 2008, p. 102)

Lacan (1976a) distingue nuevamente el orden del lenguaje del orden de *lalangue*. Es en *lalangue* en la que anidan aliteraciones y rimas que dan cuenta de los equívocos y en la que se enraízan los sueños, los lapsus y los chistes. Al comienzo del *Seminario xxiv. Lo no sabido que sabe de la una-equivocación*

12 La visión del lenguaje como medio de comunicación vuelve a ser criticada en *Psicoanálisis, radiofonía y televisión* (Lacan, 1983).

13 Las cursivas son del original.

se ampara en la morra (Lacan, 1976b) articula nuevamente estas tres formaciones, a las que denomina equívocos, con este término.

Como vemos, la relación entre *lalangue* y el equívoco se reitera en varios seminarios, conferencias y escritos: en efecto, *lalangue* es la integral de los equívocos que la distinguen. “En todo caso, lo que caracteriza lalengua son los equívocos posibles, como ilustré con el equívoco de *deux* [dos] con *d’eux* [de ellos]” (Lacan, 2018b, p. 115).

En segundo lugar, en cuanto al inconsciente, de vuelta al *Seminario xx. Aún*, Lacan (2008) diferencia, una vez más, el lenguaje de *lalangue*. Aquí el lenguaje es definido como aquel que es elaborado por el discurso científico para dar cuenta de la comunicación, por lo que no tiene existencia propia: es aquello que “se procura saber respecto de la función de lalengua” (Lacan, 2008, p. 167). En cambio, *lalangue* es de lo que está hecha la experiencia del inconsciente, al que describe como su guarida. En otras palabras, mientras que el lenguaje es una elucubración de saber sobre *lalangue*, el inconsciente es un saber-hacer con ella. Y este saber-hacer excede lo que se puede decir, lo que se puede comunicar, lo que se soporta en el saber enunciado. Por eso, sus efectos son enigmáticos. El discurso analítico demuestra, en este sentido, que el lenguaje no es solamente comunicación.

El vínculo entre *lalangue* y el inconsciente vuelve a ser tratado, asimismo, en la conferencia “A la escuela freudiana” de 1974 y en la conferencia que dicta en Roma en ese mismo año y que lleva por título “La Tercera” (2007a). Por un lado, en la primera exposición recuerda que por el hilo de *lalangue* puede leerse la huella del saber del inconsciente. Por el otro, en la segunda señala que esta noción es condición del inconsciente y reitera que el saber del inconsciente se articula con ella.

En 1975 en la conferencia dictada en Ginebra Lacan (2007b) hace nuevamente alusión a *lalangue* y al inconsciente. En esta presentación se refiere al materialismo, para lo cual emplea, en francés, el neologismo *moterialisme*. A partir de esta noción condensa dos términos: materialismo (*materalisme*) y palabra (*mot*). Aquí el psicoanalista señala que el

sustento del inconsciente se ubica en ese materialismo que es *lalangue*:

Es totalmente cierto que algo volverá a surgir luego en los sueños, en toda suerte de tropiezos, en toda suerte de maneras de decir, en función de la manera en que lalengua fue hablada y también escuchada por tal o cual en su particularidad. Es, si me permiten emplearlo por primera vez, en ese *materialismo* (materialismo de la palabra) dónde reside el asidero del inconsciente.¹⁴ (Lacan, 2007b, p. 126)

Por otra parte, además de relacionarse con el inconsciente, estos tropiezos del lenguaje se entienden también, como hemos afirmado, en función de la interpretación. En efecto, este vínculo ya aparece esbozado en el “Atolondradicho” (Lacan, 2018a), pero se retoma y se desarrolla dos años después en “La Tercera” (Lacan, 2007a). En esta conferencia, sostiene que lo real escribe en el síntoma y que el sentido lo alimenta. Por ello, afirma que la interpretación debe operar con *lalangue*, es decir, debe trabajar con los equívocos. De esta forma, no se trata de nutrir el síntoma de sentido, de consistir el síntoma a partir del sentido, sino, por el contrario, de deshacerlo a partir del equívoco, suspendiendo el sentido que porta:

En la medida en que, en la interpretación, la intervención analítica recae únicamente sobre el significante, algo del campo del síntoma puede retroceder. Aquí en lo simbólico, lo simbólico en tanto lo sostiene lalengua, se elabora el saber inscrito de lalengua que constituye propiamente el inconsciente, ganándole terreno al síntoma. (Lacan, 2007a p. 104)

En este fragmento se retoma la asociación entre el inconsciente y *lalangue*, y el lugar que ocupa la interpretación para que el síntoma retroceda.

Sobre el laleo y *lalangue*, es necesario, en primera instancia, indicar su relación con la lengua materna. En efecto, en el *Seminario xx. Aún* (Lacan, 2008) el psicoanalista francés hace referencia a que *lalangue* remite a *lalangue* materna:

14 La cursiva es del original.

Lalengua sirve para otras cosas muy diferentes de la comunicación. Nos lo ha mostrado la experiencia del inconsciente, en cuanto está hecho de lalengua, esta lalengua que escribo en una sola palabra, como saber para designar lo que es el asunto de cada quien, *la lengua llamada, y no en balde, materna*. (Lacan, 2008, p. 166)

En esta cita se advierte que no hay una *lalangue* universal, sino que varía en función de cómo cada uno la recibe a través de esa primera “lengua materna”.

En cuanto a la dimensión sonora y repetitiva presente en el laleo, ya en el *Seminario XXI. Los incautos no yerran*, dictado entre 1973 y 1974, en la clase del 8 de enero Lacan (s.f.) relaciona a *lalangue* con el *ritornello*. Recordemos que en términos musicales el *ritornello* es la repetición de un fragmento de una obra. En esta clase plantea además que en *lalangue* el sentido fluye copiosamente y, por ello, no queda anudado a ningún significante.

El laleo es mencionado explícitamente en la conferencia “A la escuela freudiana” del 30 de marzo de 1974, sobre la que ya hemos hecho referencia:

porque quiere decir lalala, la lalación, a saber, es un hecho que desde muy temprano el ser humano hace lalaciones, no hay más que ver a un bebé, escucharlo, poco a poco hay una persona, la madre, que es exactamente la misma cosa que lalangua, además es alguien encarnado quien le transmite lalangua (sic). (Lacan, 1974, p. 24)

De esta cita se desprende que *lalangue* es singular, ya que es la madre quien la porta. Es ella quien la encarna y se la transmite al bebé. Podría pensarse que no solo le transmite palabras, sino inflexiones, tonos, afectos, sonidos, que forman parte de esta *lalangue*.

En la conferencia en Ginebra sobre el síntoma mencionada anteriormente, Lacan (2007b) vuelve sobre el laleo y aclara que el neologismo *lalangue* es lo más cercano al término francés *lallation*. Ubica, asimismo, a *lalangue* como un lenguaje que no tiene ninguna “existencia teórica” (Lacan, 2007b, p. 125), y que está en relación con cómo fue hablada y cómo fue escuchada por cada uno en su particularidad.

El 1 de diciembre de 1975, en una de las conferencias que tiene lugar en la Universidad de

Columbia sobre el síntoma, el psicoanalista recuerda que en el origen ya hay una relación con *lalangue* a la que hay que denominar “materna” porque el niño la recibe de su madre:

La experiencia consiste en esto, que desde el origen hay una relación con “lalengua”, que merece ser llamada, justificadamente, materna, porque es *por medio de la madre que el niño — si puedo decir — la recibe. Él no la aprende*. Hay una inclinación. Es muy sorprendente ver cómo un niño manipula muy pronto algunas cosas tan notablemente gramaticales como el uso de las palabras “quizá” o “no todavía”. Por supuesto, lo ha escuchado, pero que comprenda su sentido es algo que merece toda nuestra atención. (Lacan, 1975, p. 49)

A su vez, el vínculo entre *lalangue* y el laleo remite a su relación con el goce. Esta relación se destaca en “La Tercera” (2007a). Aquí el psicoanalista plantea que *lalangue* está hecha de goce y también que el goce se deposita en ella y la mortifica. Es por ello por lo que refiere a que *lalangue*, a pesar de que esté en uso, es una lengua muerta.

Finalmente, respecto del síntoma, es el eje que menos desarrolla en sus enseñanzas. El 16 de junio de 1975, al final de la conferencia “Joyce el Síntoma”, Lacan asocia a *lalangue* con el goce del síntoma:

Soy lo bastante amo de lalengua, aquella llamada francesa, por haber alcanzado en ella lo fascinante de testimoniar respecto del goce del propio del síntoma. Goce opaco por excluir el sentido. (Lacan, 2018c, p. 596)

En este sentido, *lalangue* está articulado con el goce del síntoma, ella da testimonio de este goce.

Por último, en “El seminario de Caracas” (Lacan, 1982) señala que *lalangue* retoma este punto señalando que ella vehiculiza lo real. En efecto, no puede reducirse meramente a un juego de significantes.

A modo de cierre

En este artículo nos hemos interrogado respecto de las nociones de *lengua*, *lenguaje* y *lalangue* en las enseñanzas de Lacan. Hemos reflexionado, en primer lugar, sobre los motivos por los cuales Lacan

utiliza el término *lenguaje*, en lugar de *lengua*, para hacer referencia al inconsciente a partir de revisar las posiciones teóricas acerca de este par en Saussure, Benveniste y Jakobson. En segundo lugar, hemos rastreado el neologismo *lalangue* en los escritos, seminarios y conferencias de este psicoanalista con el objetivo de analizar qué es lo que este aporta a sus enseñanzas.

Entre las conclusiones que hemos alcanzado destacamos que este trabajo nos ha permitido precisar que la noción de *lenguaje* es más próxima que el concepto de *lengua* a la conceptualización que Lacan realiza sobre el inconsciente. Mientras que la lengua remite a un sistema completo, homogéneo y delimitado, el lenguaje constituye un “hecho” complejo, heterogéneo y difícil de fijar. En este sentido, no puede reducirse a una única variable, ni clasificarse como categoría cerrada. Podría pensarse, en este panorama, que el lenguaje excede la lengua, por lo que es una noción que habilita al psicoanalista a configurar, en 1971, el término *lalangue*.

Por su parte, *lalangue*, como hemos visto, puede articularse con los equívocos, el inconsciente, la interpretación analítica, la lalación y el síntoma. Estas vertientes de la noción no son excluyentes; por el contrario, se interrelacionan y se complementan entre sí. *Lalangue* es un término que permite introducir la singularidad y la accidentalidad. En este punto, puede ubicarse en línea con el concepto saussureano de *habla*. Es aquello que irrumpe por fuera de la norma.

Su origen se halla en el laleo del bebé, repetición de un sonido que es puro goce. Este laleo no comunica, no porta un sentido, no arma sistema; es la madre quien puntúa allí, quien moldea y modela ese no-decir del bebé. Es esa lengua materna, lengua vernácula que no está estandarizada, reglada, que es propia de la madre, la que es transmitida al hijo. Y con ello, el afecto, el registro, la tonalidad, el ritmo propio.

Dahan (2011) plantea que mientras que el lenguaje unifica, *lalangue* es lo singular del sujeto. Por esta razón, asocia el lenguaje con la definición de lengua oficial y la *lalangue* con la de dialecto. Es el

análisis, afirma la psicoanalista, lo que permite que el sujeto se autorice a hablar su propia lengua, por lo que tiene que pasar por un trabajo sobre *lalangue*.

Lalangue podría ser pensada, entonces, como un registro del lenguaje que interroga la unicidad a la que queda asociada la lengua. Es, en este punto, ese juego entre el deseo, el inconsciente y el goce que irrumpe en el decir no reglado, no normativizado, que emerge en el sujeto en esos espacios discursivos en los que los equívocos encuentran su materialidad y denotan el sin sentido que portan.

Referencias

- Arrivé, M. (2000). Lacan gramático. *Ágora*, 3(2), 9-40.
- Arrivé, M. (2001). *Lingüística y psicoanálisis*. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (2004a). *Problemas de lingüística general*. Tomo I y II. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (2004b). Ojeada al desenvolvimiento de la lingüística. En *Problemas de lingüística general*. Tomo I (pp.20-32). Siglo XXI.
- Benveniste, É. (2004c). La forma y el sentido en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general*. Tomo II (pp. 217-240). Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1997). *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI.
- Dahan, P. (2011). Unité du langage, singularité de *lalangue*. *Wunsch*, 11, 30-34.
- Fingermann, D. y Ramos, C. (2009). Lalingua nos seminários, conferências e escritos de Jacques Lacan. *Stylus: Revista de Psicanálise*, 19. https://www.valas.fr/IMG/pdf/A_Lal-ngua_nos_semin-rios_-confer-ncias_e_escritos_de_Jacques_Lacan_-_OK.pdf
- Flores, V. (1999). *Linguística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. EDIPUCRS.
- Godoy, C. (2016). Las resonancias de lalangue. En *Actas del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp.306-308). Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Henry, P. (2012). Tirer lalangue. *Essaim*, 29, 97-109.
- Henry, P. (2019). Acerca del equívoco. En J. Authier-Revuz, P. Henry y M. Arrivé. “Por más que Lacan lo diga”. *Una introducción al Análisis del Discurso* (pp. 67-97). Libretto.

- Jakobson, R. (1985). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp.347-395). Planeta Agostini.
- Lacan, J. (1974, 30 de marzo). A la escuela freudiana. (M. Esnal, G. Leguizamón y M. C. Melegatti, trad.). <http://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/30-03-1974.pdf>
- Lacan, J. (1975, 24 de noviembre). Conferencias y charlas en universidades norteamericanas. (R. Rodríguez Ponte, trad.). <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.26%20%20%20%20CONFERENCIAS%20Y%20CHARLAS%20EN%20UNIVERSIDADES%20NORTEAMERICANAS,%201975.pdf>
- Lacan, J. (1976a, 24 de enero). De James Joyce como síntoma. Conferencia. <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.27%20%20%20%20DE%20JAIMES%20JOYCE%20COMO%20SINTOMA,%201976.pdf>
- Lacan, J. (1976b, 16 de noviembre- 1977, 17 de mayo). Seminario xxiv. *Lo no sabido que sabe de la una-equivocación se ampara en la morra*. <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/29%20Seminario%2024.pdf>
- Lacan, J. (1982). *El seminario de Caracas*. <http://www.psicoanalisis.org/lacan/caracas.htm>
- Lacan, J. (1983). *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Editorial Anagrama.
- Lacan, J. (1987). *Seminario xi. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2002). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1* (pp. 231-309). Silgo XXI.
- Lacan, J. (2007a). La Tercera. En *Intervenciones y textos 2* (pp.73-108). Manantial.
- Lacan, J. (2007b). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En *Intervenciones y textos 2*. (pp.115-144). Manantial.
- Lacan, J. (2008). *Seminario xx. Aún*. Paidós.
- Lacan, J. (2012). *Hablo a las paredes*. Paidós.
- Lacan, J. (2016). *Seminario xix. O peor*. Paidós.
- Lacan, J. (2018a). El Atolondradicho. En *Otros escritos* (pp. 473-521). Paidós.
- Lacan, J. (2018b). *Seminario xxiii. El sinthome*. Paidós.
- Lacan, J. (2018c). Joyce el Síntoma. En *Otros escritos* (pp. 591-597). Paidós.
- Lacan, J. (s.f.). *Seminario xxi. Los incautos no yerran*. Inédito. www.psicoanalisis.org.
- Miller, J.-A. (1987). Teoría de Lalengua. En *Matemas I* (pp.59-78). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Milner, J.-C. (1980). *El amor por la lengua*. Editorial Nueva Imagen.
- Rouillon, J.P. (2011, 26 de noviembre). *L'inconscient y lalangue*. [Conferencia] Estrasburgo, Francia. <http://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2012/06/ROUILLON-J.-P.-18.pdf>
- Saussure, F. de (2007). *Curso de lingüística general*. Tomo I y II. Losada.
- Savio, K. (2015). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Folios*, (42), 43-54 <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios43.54>
- Savio, K. (2017). El sujeto de la enunciación: diálogos entre la lingüística y el psicoanálisis. *Linguagem em (dis)curso*, 17(2), 271-284. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170207-2017>
- Savio, K. (2019). Sobre la noción de *escritura* en las enseñanzas de Lacan. *Kañina*, 43(1), 24-44. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/36789>

Pensamiento crítico y lectura. Una mirada desde la obra de Guillermo Hoyos-Vásquez*

Critical Reading and Thinking. A Look from the Work of Guillermo Hoyos-Vásquez

Pensamiento crítico e leitura. Um olhar desde a obra de Guillermo Hoyos-Vásquez

Fredy Hernán Prieto Galindo** <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653>



Para citar este artículo

Prieto Galindo, F. (2021). Pensamiento crítico y lectura. Una mirada desde la obra de Guillermo Hoyos-Vásquez. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10916>

* Una primera versión de este texto se presentó en el Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación (2015) en la Ciudad de México y fue publicado en las correspondientes memorias bajo el título Pensamiento Crítico en Latinoamérica: desde el pensamiento de Guillermo Hoyos Vásquez

** Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Actualmente, estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Alberta (Canadá). Miembro activo Prácticas Filosóficas, grupo de investigación en didáctica de la filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: fhrietog@pedagogica.edu.co

Artículo recibido
05 • 10 • 2019

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

Resumen

En este artículo de reflexión se propone un modelo filosófico y pedagógico de pensamiento crítico para una escuela impertinente. Para ello nos valemos de la lectura que hizo Guillermo Hoyos-Vásquez de la fenomenología, el idealismo alemán y la teoría crítica frankfurtiana para la situación latinoamericana. En efecto, el pensador colombiano ha propuesto una manera impertinente, crítica y utópica de comprender la filosofía en vistas de la educación escolar y profesional. Estas se han enfocado en satisfacer las demandas del sistema económico-político, han acudido a un concepto cognitivista de pensamiento crítico como una herramienta pertinente para el logro de nuestras utopías sociales y han ignorado el *ethos* de nuestros estudiantes y su situación existencial.

Palabras clave

impertinencia; pensamiento crítico; utopía; escuela; situación

Abstract

In this reflective article, a philosophical and pedagogical model of critical thinking for an *impertinent school* is proposed. To do this, we use Guillermo Hoyos-Vásquez's reading of phenomenology, German idealism, and Frankfurt's critical theory for the Latin American situation. Indeed, the Colombian thinker has proposed an impertinent, critical, and utopian way of understanding philosophy in view of school and professional education. These have focused on satisfying the demands of the economic-political system, have resorted to a cognitivist concept of critical thinking as a pertinent tool for the achievement of our social utopias, and have ignored the *ethos* of our students and their existential situation.

Keywords

impertinence; critical thinking; utopia; school; situation

Resumo

Neste artigo de reflexão, é proposto um modelo filosófico e pedagógico de pensamento crítico para uma escola *impertinente*. Para isso, usamos a leitura da fenomenologia, do idealismo alemão e da teoria crítica de Frankfurt para a situação latino-americana que fez Guillermo Hoyos-Vásquez. Em efeito, o pensador colombiano propõe uma forma *impertinente, crítica e utópica* de entender a filosofia em vista da educação escolar e profissional. Estes se concentraram em satisfazer as demandas do sistema político-econômico, recorreram a um conceito cognitivista de pensamento crítico como ferramenta relevante para a realização de nossas utopias sociais e ignoraram o *ethos* de nossos alunos e sua situação existencial.

Palavras chave

impertinência; pensamento crítico; utopia; escola; situação

No solo la filosofía, la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía. La teología, la psicología, las ciencias sociales y el derecho han de ser impertinentes, si quieren ser responsables con una sociedad que espera precisamente de la educación análisis críticos, propuestas de cambio, compromiso con aquello que nos falta en un horizonte de utopía
(HOYOS, 2009, p. 427)

Guillermo Hoyos-Vásquez, como nos muestra el exordio, nos invita a re-pensar la educación, el conocimiento y la misma existencia humana. La crítica y la apertura a la utopía constituyen, según el filósofo colombiano, una de las misiones de la formación, del conocimiento y de cada uno de nosotros si queremos lograr una “vida buena”. Ante esto, es claro que actualmente uno de los focos de la crítica es la noción de lo *pertinente* y por eso mismo Hoyos-Vásquez nos sugiere ser *impertinentes* en lugar de seguir una pertinencia social y educativa que cada vez aumenta las brechas de inequidad, injusticia y malestar: “prefiero ser impertinente de acuerdo con Horkheimer para quien la filosofía cuanto más inútil, tanto más filosofía” (2012a, p. 19). Desde tal perspectiva, la filosofía y educación hoy están llamadas a ser impertinentes, inútiles.

El pensador colombiano critica el “nuevo” uso del adjetivo pertinente cuando se refiere a situaciones en las que parece justificar la injusticia o inequidad. Así, para el gobierno de turno lo pertinente parece ser mantener el *statu quo* y dejar de lado su responsabilidad con los ciudadanos que se ven atropellados por quienes solo buscan la productividad y funcionalidad del aparato social para sí mismos. En tal contexto no hay otra salida que ser impertinentes, que denunciar aquello que no va bien en la sociedad, en lugar de ser útiles a un sistema que no nos hace bien a todos.

Se trata de mostrar lo que no pertenece a un Estado saludable y justo. En efecto, lo *impertinente* es lo que no pertenece de suyo al fenómeno estudiado, no porque este fuera de una supuesta esencia universal o una racionalidad universal, sino porque

no contribuye con el compromiso de cambio en la búsqueda de realización de las mejores utopías. Más allá, Hoyos-Vásquez (2009) también piensa, y con más insistencia, en la pertinencia que ha cobijado las orientaciones educativas.

Recientemente, parece que el indicador reina de la responsabilidad social universitaria y en general de la educación es pertinencia. Es el eufemismo para no decir su funcionalidad en otros tiempos para la industria militar y el desarrollo de la productividad, luego para la seguridad nacional. (Hoyos-Vásquez, 2009, p. 427)

Universidades pertinentes, agencias de conocimiento e investigación pertinentes, exámenes estandarizados pertinentes. Todos estos instrumentos ahora parecen querer legitimar un tipo de educación que se reduce al cultivo de un pensamiento instrumental, y unas técnicas y ciencias productivas. Así solo se dejan de lado otros saberes y disciplinas que, además de contribuir, son fundamentales en el espacio educativo de formación donde las nuevas generaciones crecen y son capaces de imaginar otras utopías; con esa orientación pueden comprometerse con el cambio, con una sociedad más justa, más equitativa y saludable para todos.

Hoy en día requerimos ser impertinentes para ser responsables con nosotros mismos y con los otros que están a nuestro lado, con quienes nos sucederán en el futuro. Por supuesto, una institución no puede quedarse bajo el eufemismo de la pertinencia es la universidad, porque ella hace parte del sistema educativo que forma profesionales para la sociedad. Ser pertinente en este contexto sería tanto como ser cómplice del sistema y faltar a su vocación crítica y educativa. Es la impertinencia la que nos llevaría a la responsabilidad con nuestra sociedad, que requiere más y mejores propuestas de cambio. Ahora bien, mientras más impertinentes implica, también, ser más críticos y más abiertos a la utopía, afirma Hoyos en el epígrafe.

Ese es un aspecto que coincide con uno de los objetivos de la escuela contemporánea para formar personas críticas, con la esperanza de lograr una sociedad justa y próspera. Lo cual se logrará en

la medida en que este tipo de pensamiento pueda contribuir a la democracia, al coadyuvar en la formación de generaciones autónomas y responsables.¹ Si bien el pensador colombiano no tematizó explícitamente el pensamiento crítico —como sí es el caso de la Pedagogía Crítica y el Movimiento de Pensamiento Crítico—, se basa en tres filosofías críticas: la fenomenología, el idealismo alemán, y la teoría crítica, de cada una de estas corrientes filosóficas toma elementos que han ayudado a proponer una manera de comprender el pensamiento crítico desde la perspectiva del filósofo colombiano.

¿Cómo entendería Hoyos el concepto de pensamiento crítico en el clima actual de pertinencia? ¿Cuál sería su “propuesta pedagógica” para formar en pensamiento crítico? Tales son las preguntas que orientan este escrito y para responderlas nos orientamos por las principales corrientes filosóficas en las que Hoyos halló un diálogo fructífero y cimentó su pensar filosófico y pedagógico, a saber: la fenomenología, el idealismo alemán y la teoría crítica, convocadas en algunos de sus autores más representativos. De este modo se evidencia, como él mismo afirmó en la introducción a su libro *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*: “es patente el diálogo entre Kant, Husserl y Habermas, autores de los que he aprendido casi todo lo que pienso hoy en filosofía” (Hoyos-Vásquez, 2012a, p. 18).

A partir de tal fundamentación nos arriesgamos a proponer lo que será la tesis de este texto: para Hoyos *el pensamiento crítico considera tres dimensiones*: por un lado, el *pensar*, que, en términos kantianos: “va más allá o más acá” del entendimiento y llega hasta la imaginación y el sentimiento moral; por otro lado, con Husserl, es preciso considerar el mundo de la vida, la situación concreta *que nos da qué pensar*; y, por último, el *ejercicio de una comunicación* basada en una razonabilidad que acepte e incluso busque argumentos desde otras racionalidades, otras culturas, es decir, que considere al otro

¹ Para el caso colombiano, basta mirar la Ley general de Educación en su numeral noveno del apartado Fines de la educación, donde se afirma que el mejoramiento cultural y la calidad de vida del pueblo, el progreso social y económico, entre otras cosas, puede lograrse a través del desarrollo del pensamiento crítico.

en su diferencia como un interlocutor válido, ya que “somos diferentes y semejantes en la diferencia” (Hoyos-Vásquez, 2012b, p. 23).

Estas nociones de pensamiento crítico parecen acordes con la concepción que el profesor Hoyos tenía de una filosofía en y para América latina, en la que resalta las situaciones concretas, los males actuales latinoamericanos, que requieren pronta atención:

Pienso que no se puede filosofar en América latina hoy haciendo abstracción de las injusticias y las desigualdades, las exclusiones y discriminaciones, e ignorando las luchas por el reconocimiento, por la emancipación, la inclusión y la democratización de nuestras diferentes formas de vida. (2012b, p. 25)

Es claro que no podemos filosofar ignorando estas situaciones en nuestra tierra, como tampoco podemos entender el ejercicio filosófico solamente como la tematización de un mundo de la vida particular; somos convocados por la reflexión filosófica a ir más allá del mero entendimiento para pensar, imaginar, sentir y comprometernos con la utopía de una sociedad mejor. Se trata de una filosofía que no se funda en la búsqueda metafísica de la esencia o substancia de los fenómenos, sino de una profundización de la vida cotidiana y sus luchas que requieren de pensamiento crítico y acciones concretas.

Para aproximarse a la propuesta del pensador colombiano a continuación se expone: primero, el concepto de pensamiento crítico que podemos inferir desde la reflexión de Guillermo Hoyos Vásquez, a partir de las tres filosofías que nutrieron su pensamiento; segundo, desde la mirada del pensador colombiano revisamos críticamente el ejercicio de la lectura en la escuela y, finalmente, un breve apartado a manera de conclusiones. Sea este texto una invitación para empezar a imaginar y planear estrategias diferentes para aprender a pensar críticamente desde la lectura.

Pensamiento crítico desde Guillermo Hoyos Vásquez

A partir de las principales tradiciones filosóficas de las que nutrió su pensamiento, Hoyos entendió la filosofía y la educación como un ejercicio que parte

desde el mundo de la vida y busca pensar desde las utopías de la libertad y la felicidad basado en el diálogo fructífero con quienes piensan diferente (lo que se puede observar en la variedad de filósofos que Hoyos leyó y con quienes dialoga en sus textos). Desde el idealismo alemán hasta la teoría crítica, pasando por la fenomenología, construye un único pensamiento tanto filosófico como pedagógico en el que nos llama a ser *impertinentes* ante el sistema político-económico de nuestro contexto, displicente con las circunstancias que hacen parte de nuestra identidad latinoamericana, con nuestros logros y nuestros sufrimientos.

Ahora bien, aunque parado sobre hombros de gigantes, el pensador colombiano no plantea una jerarquía entre las filosofías que inspiraron su pensar, así como tampoco propone un procedimiento algorítmico para ser críticos o impertinentes. Al pensar en la filosofía husserliana y la kantiana afirma que:

en términos generales el proyecto fenomenológico de Husserl no supera el proyecto crítico de Kant. En su esquema general esto puede ser cierto, si recordamos que también para Kant un conocimiento trascendental no es tanto un conocimiento directo de objetos, sino un conocimiento de cómo conocemos los objetos. Es decir, la reflexión filosófica no se ubica en el mismo nivel del conocimiento objetivo de las ciencias, sino que de alguna manera pretende explicar y comprender ese tipo de conocimiento de objetos que caracteriza a las ciencias. (Hoyos-Vásquez, 2011, p. 6)

Los dos pensadores alemanes —Kant y Husserl— han criticado el conocimiento, la ciencia de su propio tiempo desde diferentes perspectivas. Kant ha mostrado los límites y alcances de un conocimiento científico válido: el entendimiento y los datos sensibles. Por su parte, Husserl logró ir más allá de Kant al mostrar el fundamento mismo del conocimiento: la subjetividad inmersa en el mundo de la vida. A los dos, el profesor Hoyos-Vásquez (2012b) les critica el hecho de que se quedaran en aquella “ilusión protagónica, vanguardista” de una razón monológica que no logra llegar al reconocimiento del otro. ¿Cómo reconocer al otro, al diferente, si la misma noción de razón como una facultad universal, neutral y objetiva

niega la posibilidad de otras racionalidades, otro tipo de razones y maneras de entender-se? Precisamente por esta limitación es que Hoyos aprecia tanto la teoría crítica, en especial el cambio de paradigma de la teoría comunicativa de Habermas. En sus palabras, tal cambio parte “de la filosofía de la conciencia y la reflexión a la ‘teoría del actuar comunicacional’, es ver si nosotros podemos hacer filosofía y teoría social a partir de los actos de habla, a partir de la comunicación, en lugar de ‘a partir de la reflexión’” (Hoyos-Vásquez, 2013, p. 35).

Para Kant y Husserl, se trataba, por tanto, de una filosofía basada en la reflexión, una vuelta de la razón sobre sí misma para encontrarse y creer que ella es la única y fundamento de todo lo humano; ante tal engaño, solo la comunicación con el otro, sin discriminarlo, puede llevar a un pensar abierto y profundo. Entonces, más allá de Husserl y Kant está Habermas y su teoría del actuar comunicacional pero, a su vez, Habermas y Husserl “coinciden en que la reflexión crítica tiene como objetivo afirmar la primacía de la razón práctica con respecto a la razón teórica, en términos de capacidad de responsabilidad (*Verantwortungsfähigkeit*) o de interés emancipatorio” (Hoyos-Vásquez, 2011, p. 6).

En efecto, el fin último de la crítica o del pensamiento crítico para el filósofo colombiano no es simplemente develar o denunciar una afirmación o situación contradictoria, falsa o inadecuada, sino modificar o producir ciertas acciones, que para el pensador son primordialmente la realización de la libertad y responsabilidad. Por ello, la reflexión sobre la razón práctica no puede evadirse ni obviarse, sino incluirse como una dimensión necesaria de la(s) filosofía(s) y sistemas educativos para Latinoamérica, para nuestro mundo de la vida. No se trata de un segundo momento de un procedimiento o una parte añadida a la primera dimensión fenomenológica enunciada aquí, sino de la explicitación de un interés que ya se encuentra en la crítica de Husserl: actuar responsablemente ante el mundo de la vida.

Así, ni Kant ni Husserl y mucho menos Habermas están uno por encima del otro; en su lugar, Hoyos rescata los aportes que encuentra en cada uno de ellos y

los integra en una única “propuesta educativa”, como se revelará enseguida. Ahora bien, ¿Cómo ser pensadores críticos desde el pensamiento de Hoyos, para “retornar el pensar a su elemento”? ¿Cuál es el aporte particular que nuestro pensador latinoamericano nos sugiere para pensar críticamente? O, dicho de otra manera, ¿Cuál es la vigencia de la fenomenología, el idealismo alemán y la teoría crítica en relación con la educación del pensamiento crítico y nuestra realidad latinoamericana en general?

Desde la fenomenología

En honor al lema husserliano, Hoyos propone “volver a las cosas mismas” para hacer filosofía y —podríamos añadir— para hacer pedagogía; se parte de las cosas mismas, es decir, de la experiencia misma que vive la persona en su cotidianidad, para lo cual es preciso dejar de lado la actitud natural. La cosa misma es la realidad ético-política latinoamericana. En última instancia, se trata de tematizar la vida misma en medio de la diversidad social y cultural que se encuentra en la diferencia y su reconocimiento.

La educación debe retornar el pensar a su elemento, el mundo de la vida, la sociedad civil y su eticidad, la dimensión estética, el diálogo y la comunicación, en una palabra la constitución moral de la persona humana, precisamente para que la conciencia moral pueda llevarnos a la idea de libertad y esta a su vez nos abra al sentido de responsabilidad moral. (Hoyos-Vásquez, 2012b, p. 19)

En efecto, para Guillermo Hoyos la educación actual se aleja del pensar o, para decirlo con la metáfora heideggeriana tan querida por el pensador colombiano, “el pensar está en lo seco”:

Se juzga al pensar según una medida que le es inadecuada. Este juzgamiento se asemeja al procedimiento que intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra. Hace tiempo, hace demasiado tiempo, que el pensar está en lo seco. (Heidegger, 1981, p. 67)

La escuela parece valorar su pertinencia al reducir el pensar a una razón instrumental y por ende es

necesario retornarlo a su elemento, el mundo de la vida. Hoyos resignifica este concepto “como ámbito propio de una humanidad no instrumentalizada, es decir, no colonizada por la ciencia y la técnica” (Serna, 2013, p. 22). Solamente al contemplar al ser humano en su situación originaria, a saber, en medio del mundo de la vida que lo constituye, y que él mismo re-configura constantemente, es posible que la educación oriente prudentemente la constitución moral de la persona y, así, su libertad y responsabilidad. En este sentido:

Retornar el pensar a su elemento, en términos de Guillermo Hoyos, implicaría liberarlo de aquella racionalidad que únicamente obedece al mandato de su inercia. (...) Sometido a la inercia del mercado, el pensar no piensa, es decir, no es pensar, sino simple cálculo egoísta. (Serna, 2013, p. 23)

Pensar de nuevo o retornar el pensar a su elemento es dejar aquella actitud que se ha vuelto natural: la del modelo neoliberal que nos lleva solamente a calcular el nivel de ganancia o utilidad que se puede obtener y, por este camino, nos olvidamos del otro y de nosotros mismos y pasamos por encima de ambos. Actualmente, “se sigue insistiendo en la pertinencia, la que garantice sostenibilidad: sostenibilidad del modelo económico que hace crisis” (Hoyos, 2009, p. 428). Dejar este camino, tematizar las cosas mismas, el mundo de la vida, implica abandonar tal actitud natural, en términos husserlianos, hacer *epojé*. Se trata de enfocar la mirada hacia la situación misma de lo humano, es decir, nuestros problemas latinoamericanos, para admirarnos de ellos, para sentir con el otro que vive y que sufre. Se requiere, entonces, una “nueva actitud” hacia el mundo circundante.

Esta nueva actitud del hombre con respecto a su mundo circundante debe ser motivada por un interés crítico de los intereses inmediatos, porque normalmente el hombre se encuentra en actitud natural, dirigido a su mundo sin prestar atención a éste su estar dirigido a él. (Hoyos-Vásquez, 2012a, p. 143)

Aquí los sentimientos morales tienen un lugar primordial y preponderante: serán los que motiven el cambio de actitud hacia el mundo de la vida y

encaucen la crítica. El pensamiento crítico comienza allí donde la admiración y el sentimiento moral ante la injusticia y el dolor del otro nos motivan a hacer del mundo de la vida el tema de nuestra re-flexión. Al hacer énfasis en la dimensión práctico-moral del pensar y del conocimiento, Hoyos se aleja del sentido de pertinencia que llama a concentrarse en la productividad positivista que solo favorece el sistema económico y disminuye la capacidad humana de sentir: de la empatía, la simpatía con el que sufre. “Nuestro interés por destacar en la fenomenología la temática de la cotidianidad, como la desarrolla Husserl, radica en la posibilidad de relacionar desde ella el sentido de la crítica al positivismo científico en la fenomenología” (Hoyos-Vásquez, 2011, p. 6).

Es evidente, pues, que Hoyos percibe el sentido de la crítica de Husserl hacia el positivismo como el olvido del mundo de la vida. La crítica, o mejor, el pensamiento crítico que encarna Husserl lo retoma Hoyos en su propia vida y filosofía al ejercer con vehemencia la crítica a dicha positivización del saber que en el caso colombiano se hace cada más patente. Ejemplo de ello lo encontramos en su reflexión sobre el *ethos* de la universidad desde un rápido análisis histórico:

En efecto, ni la universidad modernizante que redujo muy afanadamente la modernidad a mera modernización, ni la revolucionaria que en su fundamentalismo no pudo diseñar alternativas políticas de cambio, ni la narcisista que todavía no logra reencontrarse con el país real, ni la neoliberal que sigue buscando un futuro al final de la historia, han podido relacionarse con la sociedad civil, con esa de carne y hueso a la que pertenecemos y a la que de todas formas se debe la universidad del progreso, la del cambio, la de la excelencia y la de la política. (Hoyos-Vásquez, 2003, p. 2)

A juicio de Hoyos, la universidad colombiana en su historia y diferentes “versiones” ha ignorado la realidad del país y han omitido a la persona “de carne y hueso” para privilegiar solamente algunos elementos de la persona como la técnica, la economía, el poder, etc. y abandonar, así, la dimensión moral. Si el pensador colombiano tiene en cuenta a Husserl es por su crítica al olvido del mundo de la vida y por allí comienza él mismo. En este punto, Germán

Vargas Guillén se pregunta qué quedaba para Hoyos de la vasta obra de Husserl, de la fenomenología, a lo que responde:

Queda el título fuerte *Mundo de la vida*, siempre que este se entienda como *horizonte de los horizontes* que es vivido desde la *perspectividad de las perspectivas*. Si se ve así el *Mundo de la vida*, por igual, se revela como terreno universal de creencia; así, la ciencia es un tipo de *doxa* que parte de la experiencia de los sujetos en él. De este modo, la condición de dialogicidad implica que *el mundo de la vida* se nos da *subjetiva-relativamente*. (Vargas, 2014, p. 14)

En efecto, Husserl nos ha recordado que estamos en el mundo de la vida antes que en cualquier otro mundo (como el mundo académico, el mundo onírico, el mundo de los griegos, etc.). “Es el mundo de la vida histórico, del cual podemos hablar y narrar. Sobre él ejerce el filósofo crítica [sic] y busca verdades” (Hoyos-Vásquez, 2012a, p. 34). Es justamente el mundo de la vida el que se da como horizonte fundamental, *sine qua non* de cualquier perspectiva o posición personal. Entonces, esta no solo es la perspectiva dominante, sino el fundamento mismo de nuestras creencias y del mismo conocimiento científico, pues también la ciencia se funda en una perspectiva ante la imposibilidad de una posición absolutamente neutra. El horizonte de la crítica es el mundo de la vida, diría Hoyos.

Ahora bien, como señala Vargas, tal mundo nos es dado en medio de la dialogicidad propia de nuestra humanidad y su relatividad contextual. Nuestra capacidad de diálogo, de entablar relaciones cercanas con el otro, que piensa y siente diferente, acentúa Hoyos, nos dona el mundo de la vida y nos da la posibilidad de entender lo que sucede en el mundo natural y de pensar otras posibilidades, de imaginar desde la libertad y la responsabilidad que logramos crear. “Lo que se espera es que en la discusión se aprenda a reconocer al otro como diferente y a tener en cuenta sus razones y motivos, de suerte que se llegue a ciertos consensos sobre mínimos y se respeten los disensos” (Hoyos-Vásquez, 2003, p. 11). Esta diferencia entre entender y pensar la resalta desde la filosofía kantiana, como veremos enseguida.

Atender a las cosas mismas es también reconocer al otro desde los sentimientos morales que experimentamos al ver como lo tratan. Hoyos nos habla de un sentimiento particular: indignación.

La sentimos usted y yo cuando nos damos cuenta de que un tercero injuria a otro como si lo hubiera hecho con usted o conmigo. Lo interesante en este sentimiento es que la ofensa es considerada independientemente de que tuviera que ver con nosotros mismos; en este escenario somos espectadores, pero no de algo objetivo, sino de algo intersubjetivo, y la indignación nos descubre una especie de implícito de solidaridad humana. (Hoyos-Vásquez, 2003, p. 9)

Aquí el mundo de la vida se hace patente cuando sentimos como personal una ofensa hecha a un tercero, cuando alguien es victimizado frente a nosotros. Hacer crítica entonces implica un profundo reconocimiento del otro que sufre, implica reconocer las circunstancias que limitan la posibilidad de realización del otro y de uno mismo. Por supuesto, la crítica nos llevará a la proyección de un mundo mejor desde la utopía, que espontáneamente se eleva ante las circunstancias que han hecho brotar la indignación ante el otro que sufre. Como se ve, en Hoyos el pensamiento crítico no es un ejercicio exclusivo del pensamiento lógico y objetivo que pretende encontrar los elementos constitutivos y las fallas en un texto argumentativo. El pensamiento crítico puede estar enraizado en la situación concreta del mundo de la vida, en nuestras experiencias cotidianas en las que sentimos con el otro. Pensar críticamente también es sentir, no solo razonar.

Desde Kant y el idealismo alemán

En segunda instancia, la crítica de Hoyos-Vásquez se alimenta de la filosofía kantiana cuya *Crítica de la Razón Pura* conduce a dos resultados:

un primer resultado negativo, a saber: referir las pretensiones de la razón especulativa a los límites de la experiencia posible, como ámbito del entendimiento para explicar causalmente todos los fenómenos de la naturaleza, sin traspasar de ninguna forma el mundo sensible. Tal restricción

legítima despeja, a la vez, como resultado positivo, la posibilidad de un desarrollo de la filosofía práctica en el ámbito de lo inteligible, en el cual las ideas trascendentales –sobre todo la de la libertad como fundamento ontológico de la moralidad–, sin que tengan que referirse a la experiencia, sí pueden llegar a tener sentido para ser racionales. (2011, p. 10)

Así, la crítica kantiana a la razón pura deja claro que el conocimiento científico requiere de las formas *a priori* de la sensibilidad y del entendimiento que logran procesar los datos de los sentidos para formar los juicios y, por este camino, se llega al conocimiento de la naturaleza. Pero si no hay datos sensibles sobre objetos como el alma humana o la libertad, sería una transgresión del entendimiento formar juicios sobre ellos. Entonces, ante la imposibilidad de conocer científicamente tales objetos “metafísicos”, vemos que podemos pensarlos, imaginarlos, crearlos y, de esta manera, a pesar de no provenir de datos sensibles, pueden tener sentido racional y aquí se funda la ética, en una razón que está “más allá o más acá del conocimiento del mundo con base en conceptos del entendimiento” (Hoyos-Vásquez, 2012a, p. 17).

Desde el pensamiento kantiano y, en general de la modernidad, Hoyos valora el uso legítimo de la razón no solo en términos del conocimiento válido de la ciencia, sino también en cuanto a su uso práctico en la cotidianidad donde puede ayudar a proponer horizontes que doten de significado la acción de la persona. En tal sentido:

la crítica no solo tiene el valor negativo de ayudar a establecer sus [de la ciencia] condiciones de posibilidad, sus límites y su sentido de validez; también tiene el sentido positivo de abrir el horizonte significativo para un uso práctico de la razón. (Hoyos-Vásquez, 2012a, p. 149)

Para Hoyos lo que se vive en la actualidad es una reducción o al menos un énfasis en la manera como se valora el uso teórico de la razón (positivismo) frente al uso práctico (moral), al punto de ignorar la segunda. Tal desequilibrio ha desembocado en la llamada “crisis de la modernidad” en la que se ha

confundido modernidad con modernización, reduciendo la primera a la racionalidad instrumental y funcional. Como consecuencias de tal confusión,

las promesas de libertad, igualdad y solidaridad de la ilustración no se han cumplido. Todo lo contrario: los holocaustos, la pobreza absoluta, las discriminaciones de toda índole, han sido el resultado de utopías emancipatorias de una razón ilustrada y de un progreso pretendidamente humano. (Hoyos-Vásquez, 1998, p. 77)

Tales resultados llevan a buscar alternativas de solución que evidentemente no pueden ser el abandono del cultivo de la razón teórica o de la ciencia. El cambio que se necesita es buscar la realización del ideal de la modernidad —que también es tolerancia y democracia— como crítica, pues lo que ha hecho falta precisamente es la crítica, pero no la crítica desde posiciones conservadoras que pretenden regresar a los valores de antaño y desechar todo lo ganado. Más bien, escuchar las críticas de quienes desde la posmodernidad han señalado los límites de la razón despótica.

Lo único posible es la crítica, la cual, al preguntar por la ‘verdad’ de la metafísica, reconoce su significado para el hombre: lo que él no puede conocer, sí puede pensarlo con relación al sentido de la vida y de su actuar en el mundo. (Hoyos-Vásquez, 1998, p. 85)

En efecto, Kant lo dejó claro, solo podemos conocer lo que afecta nuestros sentidos, pero esta limitación abre otras posibilidades en cuanto al pensamiento (no en cuanto conocimiento), pues este no se limita por la información que llega a los sentidos. El pensamiento se nutre de otro tipo de información o de contenidos, como los sentimientos, la imaginación, el deseo. Entonces, para Hoyos, en filosofía y en educación, se trata es de pensar, no solo de conocer; “pensarlo [a la persona] como libre, capaz por tanto de asumir su responsabilidad moral de dar razones y motivos para su acción” (Hoyos-Vásquez, 1998, p. 86). En efecto, al encontrar los límites del conocimiento en el entendimiento, Kant nos ha mostrado el horizonte del pensar desde la ética, entre otros.

En su ética, Kant propone el imperativo categórico, una ley de la razón para actuar en libertad de acuerdo con la ley moral, que solicita tener al otro siempre como un fin y nunca como un medio. Se trata por tanto de no instrumentalizar a la otra persona con el fin de cumplir fines subjetivos, sino de tener presente al otro como fin mismo de las acciones individuales, es decir, buscar siempre los beneficios de mis acciones para el otro, en lugar de ser el perjudicado. Como dice el mismo Hoyos:

volver a la crítica de la razón pura de Kant, para quien más allá o más acá del conocimiento, [...] tiene sentido para el hombre PENSAR: pensar la libertad, el mundo como totalidad, la identidad y la responsabilidad personal, el sumo bien como lo incondicionado de lo condicionado, ámbito de la religión y de utopías sociales y libertarias. (citado por Ruiz y Quintero, 2012, p. 11)

He aquí el papel del pensar: orientar hacia la utopía. “Profesor. ¿Pero usted todavía cree en utopías? Bueno. Creo en utopías en cuanto confío que la acción humana puede ser transformadora” (Hoyos-Vásquez, 2013, p. 40). Pensar críticamente no es solo ejercitar algunas habilidades cognitivas, y determinar el conocimiento válido, sino pensar la utopía, orientar la vida personal y social desde la misma imaginación que puede crear nuevas formas de vivir. Tal pensar orienta la vida desde la esperanza que cree posible la realización de utopías y por ello se las piensa y sirven como orientación de la crítica y de la impertinencia ante el *statu quo*. Evidentemente, la *epoché* husserliana no basta para lograr una orientación prudente de la constitución moral de la persona, pues no existe un único ideal de vida buena o felicidad, y por ello mismo un pensamiento instrumental no alcanza a orientar prudentemente hacia el logro de tal fin.

Ahora bien, la ética kantiana por sí sola parece no cumplir con las demandas de un mundo diverso y pluricultural que reclama la comprensión y el diálogo entre diferentes razones y racionalidades. Ciertamente, la filosofía kantiana se cimienta en una concepción monológica de la razón, es decir, un concepto de razón que afirma la universalidad, objetividad y neutralidad de esta. Hijo de su tiempo,

Kant está convencido que la razón es igual en todos los seres humanos y, por ende, en su universalidad se halla la clave del comportamiento moral y del conocimiento de la naturaleza para todos los seres racionales. Pero esta razón ha caído en descrédito y hemos descubierto que tal racionalidad moderna, producto de la ilustración, no es universal, ni objetiva, ni necesaria: es “un metarrelato más” (Hoyos-Vásquez, 2012b, p. 212).

Aunque Hoyos presenta tal crítica, cree que el imperativo kantiano puede servir de orientación general del comportamiento, como el principio de la no-instrumentalización del otro. Dicho principio vale para cualquier escenario, pero en relación con el ámbito educativo, motivo de la presente reflexión, Hoyos presta atención al opúsculo kantiano titulado *Pedagogía*, especialmente en lo que concierne a la *Educación Práctica o moral*, “aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente” (Kant, 2003, p. 45). Allí, el filósofo de Königsberg propone tres dimensiones de la educación en los que hallamos tres espacios o momentos propios del pensamiento crítico.

Esta educación se compone: a) de la formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad, entonces es didáctica (instructor)²; b) de la formación pragmática, que se refiere a la prudencia (ayo); c) de la formación moral, que se refiere a la moralidad. (Kant, 2003, p. 45)

Ahora bien, estas tres dimensiones de la educación práctica, actualizadas por Guillermo Hoyos-Vásquez se pueden entender así:

Podríamos decir que el fin y la meta de toda educación para la libertad se identifica con el ideal de la ilustración: educar para la mayoría de edad (*Mündigkeit*). Y esto significa educar desde el punto de vista técnico, pragmático y moral:

2 Es claro que para la época de Kant el concepto de didáctica era mucho más limitado que lo que representa para la pedagogía contemporánea. Para Kant este concepto se limita al conocimiento y labor del instructor, es decir a la enseñanza, excluyendo totalmente la dimensión del aprendizaje y sus procesos conexos, que en la actualidad constituyen el lugar central de la didáctica y pedagogía. Así, al reducir la didáctica a la técnica de enseñanza, muchos licenciados y profesores en la actualidad coinciden con Kant y su comprensión de una didáctica del siglo XVIII.

desarrollo de habilidades y destrezas para un uso acertado del entendimiento con respecto a la ciencia y la técnica, desarrollo por tanto de la razón instrumental; pero al mismo tiempo desarrollo de todo aquello que conduce a una organización correcta de las instituciones desde el punto de vida de la política y la ética; y finalmente desarrollo de la personalidad, de la identidad personal en la capacidad de realizarse como hombre libre, al reconocerse como ser social. (2009, p. 35)

Por tanto, heredero de los ideales de la Ilustración, nuestro pensador colombiano se aferra al ideal de una educación para la libertad y, de la mano del pensamiento pedagógico de Kant, considera irremplazable una formación en las habilidades necesarias para las ciencias, al menos las que se trabajan en la escuela. Aquí encontramos, en primer lugar, la razón instrumental que, bajo el modelo del pensamiento crítico, podría constituirse en el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas para lograr comprender y producir argumentos y poder criticarlos.

En segundo lugar, tal educación para la libertad requiere de una acertada organización institucional tanto en lo político como en lo ético, que en la escuela puede verse en las instituciones democráticas y participativas en las diversas formas de la vida estudiantil (como la elección de los representantes ante diversas instancias de gobierno escolar, así como la veeduría que pueden ejercer los estudiantes sobre la labor de sus líderes electos, e incluso la denuncia de formas de violencia dentro de la escuela). Desde luego, esta labor política se puede ejercer desde una formación para la ética personal, basada en principios éticos claros, reflexivos y flexibles según la situación y, en ese sentido, apoyados en la virtud de la prudencia.

Finalmente, como tercer rasgo de la propuesta kantiana leída bajo los lentes del pensador colombiano, se halla el desarrollo de la personalidad, de la identidad personal, que puede nutrirse en la escuela desde el espacio que se brinde al estudiante para conocerse y reconocerse en su propia historia, una historia que puede leer cual texto desde las acciones realizadas (Ricoeur, 2010) y que es latente en medio de un *corpus* social que lo ha constituido y lo sigue constituyendo cada vez.

Así, desde la riqueza de la filosofía kantiana, Hoyos ha tomado el momento ético como el elemento necesario para complementar el énfasis al conocimiento en favor de la producción. Desde la ética pensamos en el otro para reconocerlo e incluirlo en nuestras consideraciones personales al momento de tomar decisiones; evitamos instrumentalizarlo, pasar por encima de él. Desde una perspectiva más pedagógica, Hoyos se vale del opúsculo kantiano que propone ciertos derroteros para la escuela y la formación de la persona. Aquí nuevamente se trata de evitar el reduccionismo y exclusión que implica el positivismo con su énfasis en el producto del entendimiento y que menosprecia el pensar la libertad, el bien y la felicidad; ahora, estas reflexiones se siguen enmarcando en la persona y su fuero interno. En realidad, aún no hemos avanzado en una verdadera inclusión del otro, tanto de la otra persona en su individualidad como en la posibilidad del Otro como una cultura diferente. Ante esta falencia Hoyos acude a la teoría de la comunicación de la escuela de Frankfurt.

Desde la teoría crítica

Finalmente, desde la tradición socio-crítica de la escuela de Frankfurt, la crítica para nuestro pensador colombiano implicaba como eje fundamental el ámbito de la comunicación y el entendimiento intercultural, que supera una razón instrumental y se desplaza hacia una razón comunicativa en medio del intercambio de razones con el otro, que siempre puede ser un interlocutor válido. En efecto, “La utilidad de la filosofía en la tradición de la escuela de Frankfurt es la crítica, la misma que motiva a Heidegger a reconducir el PENSAR a su elemento, para nosotros las cosas mismas” (Hoyos, citado por Ruiz y Quintero, 2012, p. 11).

Esto es, llevar el pensar de vuelta al mundo de la vida en lugar de mantenerlo en la inercia del planteamiento neoliberal que exalta la individualidad por encima de la comunidad, el interés y gozo particular a expensas de las consecuencias para el otro.

Tal principio ha llevado a perder la sensibilidad por la situación del otro, el sentir de indignación

al ver el sufrimiento del otro. Pero si volvemos al mundo de la vida y reconocemos al otro que habita con nosotros, podemos llegar al diálogo con el otro y reconocer en él y su diferencia la perspectiva que amplía el horizonte personal de comprensión de aquello que se esté examinando. Se trata, entonces, de abandonar una racionalidad que consume la esencia misma de la vida humana y la sustituye por simulacros de felicidad basados en la instrumentalización que reduce el otro a un objeto de dominio y manipulación.

La teoría del actuar comunicacional está de acuerdo con la crítica de los postmodernos a la modernidad. Se reconocen sus reparos a una razón monológica, protagónica, auto reflexiva, pero se considera como solución no un aberrar de la razón, sino dialogarla, de suerte que en su triple actividad, como comprensión, como argumentación y como aplicación se desarrolle comunicativa, discursiva y pragmáticamente. (Hoyos-Vásquez, 2012b, p. 200)

Así, a pesar de seguir la crítica acérrima a una razón universal que creyó ser el fundamento mismo de un futuro hacia lo mejor, con los tristes resultados atestiguados tempranamente en el siglo XIX, no se trata de dejar la razón, entre otras cosas porque somos seres racionales. Ahora se trata de ampliarla desde el otro, el prójimo, por medio del diálogo en el que las razones no tengan un único modelo de validez, una única perspectiva omnicomprendensiva, sino la pluralidad propia del mismo fenómeno humano que se haya materializado en la diversidad de culturas, lenguas, tradiciones. En palabras de Hoyos,

es necesario, por tanto, retornar la educación a su elemento, así parezca irracionalismo apreciarla a partir de la intersubjetividad de la comprensión, de su apertura a las diversas culturas, opiniones, puntos de vista y perspectivas, en una palabra a la dimensión humanista en la que sea posible reconocer al otro en su diferencia como diferente y por tanto como interlocutor válido. Sólo entonces tiene sentido hablar sobre objetividad a partir del diálogo, la argumentación y el discurso intercultural. (2012b, p. 100)

Entonces, se trata de reconocer al otro que lucha por ser reconocido como diferente, pero no por ello menos valioso en su opinión y perspectiva, sino precisamente tal diferencia asienta la validez de su participación en un diálogo en el que se procura ampliar y profundizar la comprensión del fenómeno o situación humana. Educar, por ende, conlleva la necesidad de poder guiar a los estudiantes por los senderos de la diversidad en los que las razones y opiniones reflejan la pluralidad misma de las culturas humanas y sus comprensiones sobre la vida. “Habermas nos va a mostrar que conversando, comunicando, dialogando yo puedo acceder a «lo racional» y «lo razonable». Habermas dice: «¿eso cómo se logra?» Comunicando” (Hoyos-Vásquez, 2013, p. 37). Pero, ¿qué es comunicar? Y antes de eso, ¿cuál es la diferencia entre lo racional y lo razonable? Aunque Hoyos reconoce que la diferencia de estos conceptos no estaba explícita en Habermas, sino que la halló en escritos posteriores de liberalismo político de Rawls, afirma que se hallaban *in nuce* en el pensamiento habermasiano y así los diferencia:

[...] racional sigue siendo mi racionalidad medios-fines. Para obtener mis fines yo soy racional, yo utilizo los mejores medios, los más eficaces, los más eficientes (...) pero resulta que el otro hace otra cosa que lo justifica racionalmente desde su plan de vida. Entonces yo, en la acción social y política, tengo que tener en cuenta el punto de vista del otro, la racionalidad del otro (...) lo razonable es que desde mi racionalidad yo tenga en cuenta la racionalidad del otro, y de la otra. (Hoyos-Vásquez, 2013, p. 39)

Lo racional, indicaba Hoyos, es una función de la razón, en la que se basa la ciencia y por la que llega a conocimientos válidos. Pero somos más que conocimiento. Hay más funciones de la razón: podemos pensar, dialogar, comunicar. En efecto, comunicar no es simplemente proferir proposiciones declarativas, es decir, dar información unidireccionalmente. “La comunicación es invitar desde mi perspectiva a que otros den sus puntos de vista” (Hoyos-Vásquez, 2013, p. 46). Podemos dar razones para justificar nuestras decisiones o preferencias. Y al dar y escuchar razones, al escuchar a

la otra persona y captar su perspectiva, podemos ser razonables y podemos llegar a comprenderla, aunque no estemos de acuerdo con ella. Desde la perspectiva del pensador colombiano, nutrido por el pensar de Habermas, “‘lo razonable’ es más importante que ‘lo racional’ (...) la cultura es más importante que la argumentación (...) las ideas son más importantes que la investigación (...) la libertad es más importante que la causalidad” (Hoyos-Vásquez, 2013, p. 41).

En lo razonable el disenso no resulta inapropiado, ni una barrera a derribar, sino el punto de partida para buscar puntos comunes de diálogo y comprensión en la diferencia. Al lograr aceptar el disenso, la diferencia, logramos aceptar que la riqueza de lo humano está precisamente en tal diferencia y que, al buscar únicamente consenso, probablemente buscamos solamente un reflejo de nosotros mismos en el otro, es decir, eliminar al otro. Como afirma Hoyos: “solo a partir de la comprensión mutua entre diversos puntos de vista, perspectivas y culturas es posible hablar de un pluralismo razonable que permita llegar a acuerdos políticos con base en la deliberación y participación de todos los afectados” (Hoyos-Vásquez, 2012b, p. 113).

Así, la crítica del pensamiento se desenvuelve desde la negación misma de una única racionalidad universal, que lleva al reconocimiento de la diversidad de racionalidades y perspectivas y su valor intrínseco. En consecuencia, una educación hacia el pensamiento crítico se esfuerza por presentar y valorar diferentes posturas desde cada una de ellas sin tratar de reducirlas a una sola ni a un conjunto de perspectivas válidas. ¿Quién tendría la perspectiva divina que medie y defina cuáles son válidas y cuáles no?

Concluimos esta sección con las palabras de Julián Serna a propósito de la relación de Hoyos con la teoría habermasiana:

el profesor Hoyos apuesta por la razón dialógica, la misma que actualiza sus potencialidades como racionalidad comunicativa. Es cuando se desvirtúa la razón en singular, cuando no hay razón sino razones, en contraposición con el

modelo de racionalidad monológica. De allí la pertinencia de la teoría de la acción comunicativa formulada por Habermas, la cual reconoce a los participantes en la conversación como interlocutores válidos, en la medida en que exponen racionalmente sus pretensiones, y abre la posibilidad del consenso a pesar y a partir del disenso. (Serna, 2013, p. 22)

Así, desde la teoría kantiana y habermasiana, Hoyos lo que hace es recuperar el uso de la razón más allá del ejercicio epistemológico de la producción del conocimiento válido en la ciencia y la tecnología. Antes que razón monológica, antes que lógica, es más importante la razón que nos lleva a pensar y a encontrar lo razonable en medio de las diferencias personales y culturales. Se trata por tanto de encontrar el espacio para la comunicación en el que todos puedan participar y sean escuchados y sus aportes valorados y pensados, tomados en cuenta para imaginar otras posibilidades de convivencia en medio de la diferencia, sin suprimirla en una supuesta perspectiva universal.

El término “razonable”, tradicionalmente es un término aristotélico, basado en la prudencia, y no todo «lo racional» es lo más sensato. Lo sensato es tener en cuenta las diversas racionalidades, diversas lógicas, diversos puntos de vista; eso es lo más razonable. (Hoyos-Vásquez, 2013, pp. 39-40)

En última instancia, el ejercicio del pensamiento crítico en Guillermo Hoyos no es un desenvolvimiento meramente cognitivo de las facultades de la razón. Reside en su raíz un ejercicio ético, de consideración de la vida humana, de la persona como mucho más que una razón que conoce. La persona, el otro y la otra que piensa, imagina, siente que puede transformarse y transformar su entorno. Y en ese pensar lo que se busca es ser razonable con, desde y para el otro. Bien podríamos decir con Hoyos que mientras más apertura halla al diálogo entre varias perspectivas, tanta más crítica y tanta más prudencia. La riqueza del pensamiento crítico no se haya en lo racional de sus fundamentos, sino en la amplitud de apertura para tener en cuenta la diferencia de la otra persona.

La escuela colombiana

Ahora, en esta sección del documento abordamos el tema de la lectura de textos escritos en la escuela. La educación en la escuela sigue siendo predominantemente texto-céntrica y en ello la filosofía es tanto elogiada como censurada, aunque también se ha nutrido del texto escrito en sus diversos géneros, a pesar de reducirse hoy al artículo científico (Prada, Acevedo y Prieto, 2019). Aprendemos filosofía leyendo y nos evalúan leyendo y escribiendo. Incluso el Ministerio de Educación Nacional ha avalado la *Prueba Saber 11* que se concentra en evaluar el pensamiento crítico desde la lectura crítica. Pero ¿cómo está concebido este ejercicio de lectura crítica? ¿Cómo leemos en la escuela? ¿Cómo hacemos filosofía, pedagogía y crítica en la escuela desde los textos escritos allí leídos? ¿Qué creemos que es *pertinente* enseñar y cómo es *pertinente* enseñarlo?

Aplicaremos aquí la noción que acabamos de ver de pensamiento crítico desde el pensamiento de Guillermo Hoyos Vásquez; lo pertinente hoy para algunos maestros y pedagogos es confiar en el ideal de una razón ilustrada, especialmente en su dimensión teórica, epistemológica. Se tiende a ignorar las otras funciones de la razón, se ignora la razón práctica, la moral. Además, ante el avance de la psicología cognitiva, e influenciados por ella, perseguimos el desarrollo de las habilidades del pensamiento para lograr formar jóvenes críticos; entonces, solemos quedarnos, o al menos hacer mayor énfasis, en el desarrollo de habilidades del pensamiento (identificar, analizar, sintetizar, argumentar, etc.), pues autoengañados³ creemos que al poseer las capacidades o habilidades del pensamiento bien desarrolladas solo bastará que el estudiante las aplique para identificar el bien.

Bajo estas premisas y orientados con ejercicios adecuados, ciertamente los estudiantes desarrollan habilidades como la memoria, la argumentación, la proposición, la interpretación, etc.; pero, ¿cómo ha contribuido la escuela a esta situación? Es decir, ¿qué actividades o métodos pertinentes hemos desarrollado para formar así las mentes de nuestros

³ Para ver la relación entre autoengaño y pensamiento crítico ver El pensamiento crítico y el autoconocimiento (Prieto, 2018).

estudiantes? Solamente se señalará lo que parece ser la manera más pertinente de orientar en la actualidad el crecimiento de la autonomía y el sentido crítico en los estudiantes: el ejercicio de lectura sobre textos muertos y no sobre los textos vivos de nuestra realidad.

En efecto, parece que los estudiantes han logrado revelar la estructura de un texto cualquiera: identifican su tesis, argumentos y derivadas; valoran la coherencia entre tales elementos, y entre estos con la vida misma. Sin embargo, no piensan, no van más allá del mero ejercicio del entendimiento, y así, no imaginan la utopía como tampoco llegan hasta el compromiso. No sienten con el otro, no hay *empatía* ni *simpatía*, sino más bien *antipatía* hacia el otro, pues no son capaces de imaginar que pueden estar en su lugar. Entonces, se quedan en la razón teórica, en lo que hoy llamamos la mera cognición y no llegan a una razón práctica que podría llevarlos a la autonomía y responsabilidad para con su propia sociedad. Veamos esta situación desde el ejercicio escolar de la lectura.

Textos vivos en la escuela

Lo pertinente en la escuela es la lectura micro y macroestructural sobre textos muertos y no sobre textos vivos. Pero ¿qué es un texto muerto, y qué un texto vivo? Probablemente pensamos que la vida de un texto se encuentra en su motivación para mover el pensamiento: en su capacidad de generar polémica, de ir en contra de lo establecido o, al menos, en su capacidad de ponernos a pensar. Ciertamente aquí hay vida. Pero tal vida o vivencia de un texto, de su lectura se deja de lado cuando lo embalsamamos en medio de análisis micro y macroestructurales. Dividimos el texto en sus elementos constitutivos: tesis-argumentos-derivadas; inicio-nudo-desenlace; protagonista, antagonista, tiempo, espacio, recursos literarios; etc. Entonces, leemos textos muertos, embalsamados en su estructura interna.

Le pedimos al estudiante que relacione explícitamente los contenidos del texto con la realidad nacional, con lo que ve en los comportamientos de otros. Después de cierta práctica, por supuesto los estudiantes aprenden a desarrollar tales análisis y

relaciones explícitas, pero su vida sigue igual. De manera que el texto, así como su análisis objetivo y pertinente, no ha hecho mella en ellos, ha quedado tan muerto como resultado de la disección realizada en el análisis estructural. En medio de tales ejercicios, el pensamiento siempre se queda en planos metafísicos academicistas que mueven el entendimiento por un momento, pero no mueven la voluntad ni la sensibilidad. En medio del análisis estructural del texto, las relaciones con la vida personal se convirtieron en un apéndice teórico del texto leído, por ende, un elemento más del texto sobre el cual se da cuenta en el examen, esa es su utilidad. Lo pertinente al leer parece ser aniquilar el texto buscando la anhelada e imposible tarea de la objetividad, neutralidad e imparcialidad.

Por supuesto, no se trata de eliminar el análisis micro y macroestructural, pues ciertamente ayuda a los estudiantes a reconocer ciertos elementos del texto y les permite realizar lecturas más profundas, al tiempo que desarrolla sus habilidades cognitivas. Pero empezar por allí, enfatizar tal procedimiento, parece simplemente embalsamar, disecar y fragmentar el contenido; esto es, aniquilar la posibilidad del disfrute estético y emotivo del mismo. Es posible que sea más llamativo para el estudiante que se le pregunte por lo que sintió o imaginó, por su vivencia, su experiencia de lectura; participar de la lectura del texto, de las impresiones que dejó en el estudiante puede llevar a otros, a los compañeros de clase a encontrar situaciones semejantes de su cotidianidad; tal vez injusticias o, por el contrario, alegrías y motivos de transformación. Es aquí donde los textos se vuelven textos vivos.

Un texto es o se hace vivo cuando hace parte de nuestra manera de sentir y vivir el mundo, cuando ya no nos sentimos igual después de comprenderlo, sobre todo, cuando ha dejado de ser mera información y empieza a transformarse en sentimientos y decisiones concretas ante el propio existir, sobre todo en la acción de la crítica a sí mismo. No se trata, por supuesto, de encontrar verdades absolutas y actuar en su defensa y difusión o imposición. Hacer vivo un texto es llevarlo a la vida vivida. Con el ánimo de parafrasear a Paul Ricoeur (2003), un texto vive

cuando yo con-figuro y re-figuro mi existencia a la luz del mundo del texto que se proyecta ante nosotros y el mundo que nosotros podemos proyectar o recrear en su lectura. Si se quiere, se trata de configurar la propia filosofía de vida a partir de los textos que leemos en la escuela. Pero en la escuela lo pertinente es desarrollar las habilidades del pensamiento, sin importar en qué ámbitos u objetos se han de ejercitar.

En esto, Hoyos sí sabía cómo llevar la teoría al estudiante. Como ávido lector de las noticias y sucesos político-sociales, académicos y a veces “triviales”, este pensador siempre nutría sus lecciones de filosofía con los hechos relevantes y no relevantes del momento. Sus textos en clase no se limitaban a las fuentes pertinentes para aprender lógica, o teoría crítica o fenomenología, sino que acudía a los textos del contexto colombiano, a las luchas cotidianas del ciudadano de a pie. Ejemplo paradigmático de ello se ha publicado póstumamente bajo el título de *Filosofía de la Educación. Apuntes de su último seminario de doctorado* (2013), donde algunos de sus estudiantes nos dejan conocer lo que Hoyos les compartió en aquel seminario: no solo su perspectiva de la ética comunicativa, sino su propio método de enseñar o mostrar la cercanía entre teoría y práctica, entre ciencia y vida. Allí nos habla del paro indefinido, de la protesta estudiantil, de la guerrilla y sus ideales, de la democracia, etc. Germán Vargas Guillén lo explica así:

metodológicamente, la obra de Hoyos –sobre todo en lo que cuenta como parte de su filosofía de la educación, sus escritos sobre ética y sobre política– está salpicada de noticias, de observaciones de la vida cotidiana, sobre las valoraciones de las actuaciones de los personajes de la vida pública de los colombianos, latinoamericanos y de ciudadanos de diversos estados, de los ciudadanos del mundo. (2014, p. 14)

Vemos cómo Hoyos no se quedaba simplemente en mencionar lo que escuchaba en las noticias o leía en periódicos, sino que mostraba sus sentimientos, su indignación y sensibilidad ante lo que consideraba injusto o inadecuado, que criticaba y denunciaba sin ambages; además, proponía los ideales o utopías que consideraba podrían

reemplazar la situación que comentaba. Así, en su lectura de la teoría comunicativa de Habermas no se limitaba a encontrar los elementos estructurales del texto y hallar relaciones lógicas con la realidad social, sino que sentía profundamente lo que pasaba en el país y el mundo, y lo llevaba a clase con los textos de las situaciones sociales que resultaban impertinentes en una escuela que trata de ser objetiva y neutral, una escuela que le teme a pensar diferente desde el ideal utópico que la imaginación puede proyectar.

El ejercicio de la lectura no se queda en la mera interpretación del texto, en adivinar lo que supuestamente el autor del texto nos quiso decir; ciertamente se trata de oponerse al ejercicio de la lectura que pone el acento en la interpretación y por ende rechazamos, como diría Estanislao Zuleta (2005): “toda concepción naturalista e instrumentalista de la lectura: recibir, consumir, adquirir” (p. 78). O sea, absorber información sin lograr relacionarla con la propia vida es una lectura con la que solo se busca saber cosas, pero no aspira pensar los problemas que aquejan nuestra existencia personal y social para imaginar diferentes posibilidades utópicas que nos lleven por otros caminos.

Un ejercicio valioso de lectura requiere “un lector que no sea solamente cuidadoso, ‘rumiante’, capaz de interpretar, sino también capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, le hable de aquello que pugna por hacerse reconocer aun a riesgo de transformarlo” (Zuleta, 2005, p. 82). Esta posibilidad de que el texto nos afecte e incluso nos transforme es el punto inicial de un pensar impertinente, de una lectura crítica que vaya más allá de las estructuras del entendimiento y llegue hasta los horizontes de las ideas utópicas de libertad y felicidad ante las situaciones de injusticia social que vivimos cada día.

El peligro de una lectura que se queda en la interpretación y análisis estructural de un texto es promover el *statu quo*, mantener la situación personal y social tal como ella se ha desarrollado en oposición a la realización de la libertad de los individuos y a la posibilidad de conocerse a sí mismos y edificar su propia identidad desde lo que ellos mismos desean ser y no desde lo que el sistema impone. Así:

toda lectura ‘objetiva’, ‘neutral’ o inocente es en realidad una interpretación, que conlleva de por sí una dislocación de las relaciones internas de un texto, resultado de la traducción del significado de sus términos a la interpretación previa de una ideología dominante. (Zuleta, 2005, p. 80)

Pero hay otros textos vivos: los de nuestro presente, que suelen quedarse fuera del aula y de la discusión con nuestros estudiantes.⁴ Los textos que narran las injusticias y problemas de nuestros compatriotas; lo que escuchamos o vemos en la calle, en los noticieros, en el periódico y nos conmueve, nos altera, nos indigna, parece quedar por fuera del currículo, porque parece no tener relación con la historia de la colonia, el aparato digestivo, o las mónadas de Leibniz y —paradójica e incomprensiblemente— con los cursos de política, ética y competencias ciudadanas.

En nuestro afán por cumplir con un conjunto de temáticas preestablecidas, los estándares del Ministerio de Educación Nacional, por ser objetivos y enseñar lo que se ha calificado como pertinente, los profesores dejamos de lado los textos vivos de nuestra realidad latinoamericana. Tal vez bajo la excusa de la objetividad o bajo el temor de no caer en adoctrinamientos ideológicos de la creencia de turno. Tal vez queremos ser neutrales, imparciales, objetivos (como si pudiésemos despojarnos de nuestra subjetividad cuando entramos a un salón de clase), pero en realidad con tal actitud solo dejamos abierto el espacio de lo público para que quienes no buscan la imparcialidad y la objetividad hagan lo que desean en pro de sus intereses particulares. En efecto, al declararnos imparciales o neutrales y omitir en nuestras clases los textos de nuestras realidades no solo colaboramos deliberadamente con su desconocimiento y omisión, sino que dejamos sin

4 Después de haber sido aceptado para publicación este texto, me encontré con una investigación realizada en un colegio colombiano sobre la formación del pensamiento crítico con lo que aquí he llamado textos vivos. Esta investigación ofrece elementos interesantes para repensar la formación del pensamiento crítico desde otro tipo de textos en las clases de humanidades. Ver: Lara, J. y Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>

oposición a quienes sin vacilar propagan discursos manipuladores e ideológicos sobre tal realidad. Entonces, nos hacemos cómplices de ellos. Ante este panorama solo cabe una pregunta: ¿cómo lograr la formación de personas críticas y abiertas a la utopía si nos negamos y les negamos la posibilidad de ser impertinentes?

Ante una escuela que parece ignorar la pluralidad cultural y racional en la que vivimos, como si en verdad existiese una razón universal, como si de verdad fuésemos iguales, Hoyos propone el diálogo de la argumentación razonable. Deja de lado la razón monológica, leer críticamente podría ser el ejercicio de imaginar e investigar cómo pensarían otras personas, otras culturas sobre el asunto del texto, sobre el mundo que proyecta. El propósito aquí es esforzarse por comprender la posición del otro, aquel que no comparte nuestra razón, nuestra cultura. Aquí, invitar a un indígena o un afrodescendiente y entender su opinión y visión del mundo es enriquecedor. Se trata de pensar diferente, desde la diferencia del otro y no desde mi única posición, como si todo el mundo tuviese que acomodarse a mí, pero yo no acomodarme al otro. Para ello, tal vez resulte interesante y motivante para los estudiantes comparar textos con los de otras culturas y encontrar las razones, creencias, sentimientos que les impulsan a hacer lo que hacen, vivir como viven. O sea, tratar de comprenderlos, aunque no estemos de acuerdo con ellos (Hoyos-Vásquez, 2013). ¿Cómo valorar la diferencia del otro y tomarla como válida si no la comprendo, si me quedo con los estereotipos culturales y los clichés que reducen la diferencia al absurdo y la mofa?

Tal vez estos ejercicios tampoco sean pertinentes, porque la *Prueba Saber* no los mide. Pero, como afirma el pensador colombiano, precisamente por impertinentes es que tienen valor y al estar presentes en el currículo lograrían una educación más abierta y plural. ¿Cuál es la finalidad de un currículo pertinente más que evitar el pensar de otro modo para llegar a otros modos de vida? Como afirma Hoyos-Vásquez (2009): “la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía” (p 427).

A manera de conclusión

Hemos presentado brevemente los aspectos fundamentales del pensamiento pedagógico de Guillermo Hoyos Vásquez en torno a lo que sería su forma de encarnar el pensamiento crítico. Ahora bien, si se trata de ofrecer una caracterización (siempre posible de ampliar) del pensamiento crítico inspirada en el pensador colombiano, podría ser esta: el pensamiento crítico es una manera de ser que orienta el pensamiento desde el mundo de la vida (fenomenología) hacia el entendimiento compartido de la responsabilidad social (teoría crítica) por medio del diálogo, basado en la imaginación y el pensamiento de la razón que orientan la práctica cotidiana hacia utopías milenarias de la libertad y la felicidad (idealismo alemán).

Para Hoyos comenzamos a ser críticos al darnos por aludidos, al conmovernos, al sentirnos afectados por lo que pasa a nuestro alrededor. Se trata, por tanto, de sentir antes que entender, pero es precisamente este sentir el que parece bloqueado en la escuela, la universidad y las ciencias, acaso por el afán de objetividad e imparcialidad. Ciertamente, los profesores solemos pedir a nuestros estudiantes las razones que encuentran en el texto y razones que sustenten una crítica personal hacia la tesis o apartes del texto; poco, creo yo, pedimos que nos cuenten lo que sienten al ver lo que ocurre a su alrededor, que nos dejen ver su interior y exhiban sus sentimientos y emociones ante la injusticia y el sufrimiento del otro. *¡Ni pensarlo, pensar críticamente es evaluar por razones válidas y objetivas!* Nuestro pensar crítico se dirige a textos muertos, o mejor, mata los textos vivos que encontramos en los libros y los textos propios de nuestra situación al no considerarlos ni siquiera para su narración y lectura en clase.

En efecto, en la escuela aprendimos a desarrollar pertinentes análisis micro y macroestructurales a aquellos textos de las ciencias y humanidades, es decir nos centramos en el desarrollo cognitivo, mientras que el lado ético-político y el de la propia identidad ha quedado como un accesorio de mercado bajo el lema de una “educación integral”. Ahora bien, lo que se propone desde esta reflexión no es de

ninguna manera omitir tales ejercicios cognitivos, sino complementarlos con ejercicios que lleven a la escuela tanto los sentimientos y emociones, como las razones de cada cual, pero no como simple accesorio, sino como aspectos necesarios y transversales de la educación misma, del pensamiento crítico. Preguntar cuál es la tesis del texto, claro; pero también preguntar qué sintió al leerlo; preguntar qué piensa al respecto y cómo se podría cambiar.

Aplicado al ejercicio de la lectura en la escuela, imaginamos una lectura crítica que comience por cualquier texto que haga parte de la realidad del estudiante, de sus vivencias, desde las más complejas hasta las más triviales. Se trata de involucrar explícitamente la situación social, la justicia e injusticia, la dignidad e indignación, el reconocimiento y la humillación que abundan en las noticias. Ante estos textos, los sentimientos y emociones pueden aflorar y participar no solo de la evaluación racional de razones e ideas, sino de las acciones mismas que concurren con tales situaciones o que buscan su cambio. Así, leer críticamente incluiría el análisis estructural del texto, pero llegando “más allá o más acá” del entendimiento hasta un pensar que se nutre de los sentimientos y emociones, que alcanza a la utopía y el compromiso de realizarla. Por ejemplo, de preguntar al estudiante y de pensar, en medio de un diálogo enriquecido por diferentes perspectivas, sobre el mundo que proyecta el texto, qué siente sobre eso, qué utopías parece reflejar y proponer, de qué manera podría orientar su propia vida ante ese texto.

Referencias

- Heidegger, M. (1981). *Carta sobre el humanismo*. Ediciones del 80.
- Hoyos-Vásquez, G. (1998). Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la Filosofía. En *Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio*. (pp. 75-112). OEI.
- Hoyos-Vásquez, G. (2003). El *ethos* de la universidad. *Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (3). https://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/archives/113

- Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 425-433.
- Hoyos-Vásquez, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos-Vásquez, G. (2012a). *Investigaciones fenomenológicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Hoyos-Vásquez, G. (2012b). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Hoyos-Vásquez, G. (2013). La comunicación como cambio de paradigma. En *Filosofía de la Educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. (pp. 35-61). Siglo del Hombre Editores y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia03/reflexion01.htm>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Prada, M., Acevedo, D., y Prieto, F. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de Escritura: Estrategia pedagógica*. Aula de Humanidades.
- Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y el autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602018000100173>
- Ricoeur, p. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, A. y Quintero, M. (2012) Prólogo. En *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Serna, J. (2013). Guillermo Hoyos Vásquez, un hombre de palabra. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 21-24. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1737>
- Vargas, G. (2014). Guillermo Hoyos Vásquez: entre filosofía y pedagogía. En *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 11-33). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Hombre Nuevo, Fundación Estanislao Zuleta.

Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano*

Epistemology
of Literature and
Literary Education
in the Colombian
School Context

Epistemologia
da literatura e da
educação literária
no contexto escolar
colombiano

Éder García-Dussán* <https://orcid.org/0000-0002-6635-2725>



Para citar este artículo

García-Dussán, E. (2021). Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10374>

Artículo recibido
01 • 08 • 2019

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

* Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje. Profesor de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: eagarciad@udistrital.edu.co

Resumen

En este artículo de reflexión, nos proponemos esbozar los elementos fundamentales de una epistemología de la literatura que permita anudar tanto una postura conceptual como una metodológica, a propósito de la educación literaria en la universidad colombiana. Para lograr esto, acudimos a una definición esencialista débil de la literatura y a un método que combina premisas del análisis discursivo y la semiótica literaria, lo que permite construir un conjunto de criterios para la lectura de obras y la creación de textos estéticos como procesos esenciales en el contexto de una educación literaria. El resultado de tal propuesta permite exponer y describir unas alternativas pedagógicas mínimas, cuyo asiento es el concepto de competencia literaria que concede al educando capacidad de fruición, de reflexión crítica, de trabajo inferencial y de creatividad.

Palabras clave

epistemología de la literatura; literariedad; análisis del discurso; semiótica; educación literaria; competencia literaria

Abstract

In this reflective paper, we propose to outline the fundamental elements of an epistemology of literature that allows to knot both a conceptual and a methodological posture, regarding literary education in the Colombian university. To achieve this, we turn to a weak essential definition of literature and a method that combines premises of discourse analysis and literary semiotics. This allows us to construct criteria for reading works and creating aesthetic texts as essential processes in the context of literary education. The result of this proposal makes it possible to expose and describe minimum pedagogical keys, whose place is the concept of literary competence that grants to the educator the capacity of fruition, critical reflection, inferential work, and creativity.

Keywords

epistemology of literature; literary; discourse analysis; semiotics; literary education; literary competence

Resumo

Neste artigo de reflexão, propomos delinear os elementos fundamentais de uma epistemologia da literatura que permita vincular uma posição conceitual e também metodológica, no que se refere à educação literária na universidade colombiana. Para tanto, recorreremos a uma definição essencialista fraca de literatura e a um método que combina premissas de análise discursiva e da semiótica literária, que nos permite construir um conjunto de critérios para a leitura de obras e a criação de textos estéticos como processos essenciais no contexto de uma educação literária. O resultado de tal proposta permite expor e descrever algumas alternativas pedagógicas mínimas, cuja base é o conceito de competência literária que confere ao aluno capacidade de fruição, reflexão crítica, trabalho inferencial e criatividade.

Palavras chave

epistemologia da literatura; literariedade; análise de discurso; semiótica; educação literária; competência literária

Introducción

La educación literaria ha estado presente en Occidente desde la Edad Media hasta nuestros días, pero su persistencia en el ambiente letrado nunca ha sido fácil de comprender, ni mucho menos cómodo para llevarse a cabo en la praxis educativa. Así, por caso, ha sido un medio para fortalecer la ortología, para la construcción de conciencia nacional, para la formación de lectores competentes, pretexto para adelantar análisis científicos y comentarios; o bien, para la construcción de hábitos, para despertar el placer de la lectura o para crear textos que reflejen la libre expresión de ideas, entre otras (Lomas, 1999). Todos estos usos de la literatura en la escuela por más de quince siglos, que oscilan entre su concepción como medio o como fin, nos permiten entrever la dificultad para encontrar lugares comunes que sirvan como pretextos para cuestionar la utilidad de ella como espacio académico en la universidad,¹ la naturaleza de su objeto de estudio y, sobre todo, el constante interrogante sobre cómo enseñarla. Por ello, muchas veces queda reducida a taxonomías *periodizantes* y lecturas descontextualizadas, lejanas de funciones formativas, frutivas y transformativas (Ministerio de Educación Nacional, 2008) e, incluso, deja de lado la falta de estrategias para reconocer el uso estético de la lengua, sin contar con las confusiones para generar criterios de evaluación sobre las actividades llevadas a cabo con obras literarias, bien sea en su lectura o en su producción.

Todo este panorama nos exige buscar posibles explicaciones a propósito de esta falta de coincidencias frente a la forma de entender, practicar y concebir la literatura en el mundo educativo universitario. Así pues, frente a todas estas desconciertos e incógnitas sobre lo que es y lo que debería ser la educación literaria, creemos que un primer paso para comenzar a limitar el camino y a despejar

¹ Proponemos situar la reflexión y la propuesta en el nivel universitario, debido a que es allí donde el autor del artículo ha desarrollado seminarios de Pedagogía de la Literatura, a nivel de pregrado y posgrado, orientándolo de esta manera bajo el auspicio de un desarrollo de pensamiento crítico más maduro, apoyado en parte por reflexiones de tipo ético-político y estético, y amparados en el imperio de un interés mucho más claro en relación con las ofertas de los currículos y su relación con intereses investigativos de los educandos.

reflexiones sobre su entendimiento y su acción es esbozar, de una manera palmaria y transparente, los fundamentos de una epistemología de la literatura. Lo que se traduce en apoyo para proyectar unos lineamientos pedagógicos que puedan ser desarrollados en la praxis escolar local donde, suponemos, los auditorios han madurado estrategias y habilidades en las modalidades oral y escrita de la lengua materna (v. gr. Reconocimiento de tipologías textuales y sus cualidades, mayor control y auto-regulación de los momentos de la comprensión y la producción textuales, etc.), premisas que pueden ser útiles para fortalecer otro tipo de competencias.

Ahora bien, si aceptamos que este puede ser un nuevo inicio para una re-comprensión de cómo pensar de la educación literaria, definimos la epistemología de la literatura como el conjunto de reflexiones sobre las condiciones que admiten un saber sistemático sobre la literatura, y cuyos productos se pueden abreviar en determinaciones conceptuales y métodos de investigación los cuales, una vez claros, ayuden a generar unos principios generales y unos propósitos de tipo pedagógico (Bobes, 2008; 2012). La ganancia de este esfuerzo es inmediata, la cual podemos enunciar con Fenstermacher (1986), como una “buena enseñanza”; o al menos una mejor, la cual es “buena” en la medida en que el docente que la orquesta puede justificar su praxis en términos epistemológicos.

Explicitada, entonces, la problemática, lanzada una posible solución y entendida conceptualmente su salida, esbozaremos en lo que sigue lo justo para desarrollar esa epistemología, la cual detallaremos hasta sentar un compendio pedagógico que permita regir la praxis literaria en la escuela situada en nuestras condiciones socio-políticas recientes, anhelantes de la construcción de una identidad y una cultura de paz.

Bases para la construcción de una Epistemología de la literatura

Si nos alejamos de cierto relativismo y escepticismo, podemos afirmar que la realidad existe, que puede ser percibida y que el sujeto es capaz de conocerla

por medio de un juego lingüístico definido, siempre y cuando esté ajustado a normas de coherencia (semántica y pragmática) o a sus alteraciones puesto que, al revisar la manera como un producto modaliza la lengua, se reconoce su estabilidad previa lo cual, de hecho, es una cualidad frecuente cuando se aborda la obra literaria como manifestación directa de la literatura. Ahora, sobre esta apuesta advertimos algunas problemáticas que se presentan en cada polo del trabajo de la acción literaria; es decir, tanto en su comprensión como en la producción; así, por caso, resaltamos las siguientes:

- Toda obra literaria aparece ante el receptor como un acto lector pues, como afirma Larrosa (2003): “[...] en la lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto” (p. 30). Sin embargo, no todos los sujetos se acercan con iguales estratagemas a los mundos posibles o reales que contiene una obra literaria, permitiendo variedad de lecturas posibles; de la misma manera que no todo lector interpreta acertadamente las intenciones de los productos. Aún más, no todos los lectores enuncian de forma adecuada y aceptable sus hipótesis sobre el sentido logrado a partir de lo comprendido; pues esto depende, en suma, de sus competencias comunicativas lo cual, de suyo, genera riesgos, como el de la apertura múltiple de sentidos que puede tropezar con el “todo vale”. En suma, la actualización semántico-pragmática de una obra está en manos del conocimiento subjetivo de un lector o, incluso, de la experticia lectora y de los saberes lingüísticos y del mundo de quien la enseña en ambientes letrados.
- Visto desde el otro lado del escenario comunicativo, es posible preguntarse por cuestiones como si los escritores proyectan su mirada y representan la realidad social de manera estricta, o si estos producen obras desde sus propios valores psíquicos y emocionales y, desde estos, construyen una para-realidad que es la plasmada en sus productos simbólicos. En términos más simples, es el asunto de si

una obra es ficción o realidad traspuesta. Para muchos investigadores, la obra literaria puede ser un modelo de comprensión situacional que provoca conocimientos pasados o evoca eventos de la historia, lo cual evidenciaría una relación entre la realidad-pivote y la imaginación literaria (Todorov, 2008). De seguir esto, aceptaríamos que la producción de texturas se da dentro de unas coordenadas sociohistóricas y políticas; por tanto, toda obra resulta ser la trasposición de esa realidad, solo que mediada por las capacidades retóricas y narrativas de su creador. De esta forma, la obra literaria establecería lazos comunicativos con acontecimientos, listos a ser comprendidos por las capacidades intertextuales y críticas de los potenciales lectores.

Pues bien, este tipo de perplejidades son comunes a propósito de la relación entre una obra, un lector, el autor y el contexto; están justificadas cuando se recuerda que el mundo referencial de una obra no siempre está anclada a un trabajo objetivo. Como también es viable afirmar que una obra, muchas veces, no activa el contexto cognitivo de un lector debido a la falta de coincidencias en los conocimientos con el autor, así como también al uso pragmático inadecuado de ciertas normas como el cruce de contextos, el desconocimiento de convenciones culturales o la ausencia de experiencias auténticas (Mendoza, 2004). Lo cual, a la postre, genera entropía; esto es, la pérdida de la información en la interacción establecida entre la obra y su lector, con su consecuente desviación en la captura del sentido (Bernárdez, 1995).

Así las cosas, la reflexión sobre la literatura comienza a encauzarse cuando se explicitan las diversas maneras como se comprende la relación entre el *objeto*, la *obra literaria* y el *sujeto-lector* dentro de un *contexto* sociocultural determinado. En este orden de ideas, sostenemos que en esta relación reposa la arquitectura central de una epistemología de la literatura como elemento clarificador de la correlación recién descrita.

Ahora, desde nuestro rastreo, esta compleja co-dependencia *objeto-sujeto-texto-contexto* se ha

polarizado a lo largo de la historia en, al menos, cuatro tendencias epistemológicas, a saber: la racionalista, la empirista, la meta-lingüística y la vivencialista, siendo la primera y la cuarta, por lo menos en apariencia, fijaciones del objeto y del sujeto, respectivamente. A continuación, bosquejaremos algunos pormenores de cada una de ellas, con el fin de tomar una posición sobre cuáles directrices generales serían las más convenientes para una educación literaria en nuestro actual contexto social.

La primera postura, la racionalista, sacrifica el contexto de la obra literaria, convirtiéndola en una especie de matriz esencial autónoma, monádica y ecuménica. De esta manera, se concibe que obra literaria genera su propio sentido con independencia de lo que el sujeto pueda hacer con ella; de suerte que el lenguaje de una obra literaria no va más allá del significado que impronta los esquemas mentales de su autor.

Así las cosas, se admite que puedan existir varias significaciones *epocales* de una obra, incluso la justa (aunque de hallarla, nunca se sabría), pero su significado será fijo y eterno, es decir, capaz de resistir los cambios históricos, además de los múltiples lectores y sus lecturas. Uno de los pioneros de esta postura es el profesor Erick Hirsch (1967, 1976), quien planteó algunos procedimientos hermenéuticos aplicables a las obras literarias. Dentro de esos procedimientos propone la búsqueda, reconstrucción y resguardo de la carga intencional del autor, donde reposaría el significado marmóreo de la obra misma; por cierto, el pretil de su sentido original, objeto-de-estudio de la interpretación. Así que, para Hirsch, si se elimina al autor de la interpretación, se niega la regla que conduce a una interpretación válida.

La segunda postura abraza ese conjunto de discusiones sobre si la obra es la reproducción de un hecho (*mimesis*), si esta es la creación de un sujeto para transliterar un hecho (*diégesis*) o si hay compromiso de las dos en el momento de la producción. Este tipo de conceptualizaciones sobre la obra fueron reinterpretadas por el hermeneuta alemán Dilthey (1991) y, tras él, un buen legado

de la hermenéutica occidental. Este autor propone entender la obra literaria como un producto cultural polivalente que no se explica, sino que se comprende, lo que involucra verla como dependiente de las circunstancias históricas que envuelven al autor. Ideas que se han reiterado en muchas empresas; así, por caso, para el filólogo y semiólogo Cesare Segre “el significado de la obra llega a ser más comprensible y elocuente si está introducido en su contexto” (1990, p. 21), pues lo importante es comprender a un autor de una obra mucho mejor de lo que este se pudo haber(se) comprendido. De esta suerte, a diferencia de la primera postura, los significados de una obra son producto del lenguaje, y si la función final de este es la comunicación; entonces, es indiscutible que el significado es un asunto eminentemente socio-cultural, gracias a ese doble dinamismo intrínseco entre sujeto, sociedad y significación.

En cuanto a la postura aquí llamada meta-lingüística, es sustentada desde variopintas posturas; verbigracia, el filósofo Ernst Cassirer (1990) supuso que toda actividad literaria se orienta hacia una digresión sobre la lengua, entendida esta como instrumento de comunicación, lo cual puede ser asumido desde dos aspectos. El primero, que permite apreciar el poder del lenguaje desde la expresión literaria (Foucault, 1996), y que se puede extender hasta la postura de Wittgenstein (1994), quien afirma que lo místico, aquello que evoca el misterio de la lengua literaria, es lo inexpresable, idea que jadeaba ya en las creencias de Mallarmé, Rimbaud o Joyce. Y, el otro aspecto resalta que aquello que se muestra en la obra literaria como creación auténtica está unida a la vida social, lo que permite encumbrar la idea de que toda obra tiene alto grado de isomorfismo con los hechos reales, como suele pasar, por caso, con la literatura histórica (Cfr. V. gr. White, 1992; Menton, 1993).

Finalmente, y con más actualidad, aparece la postura del vivencialismo, que comprende la obra como un recurso que nunca deja igual a su intérprete; esto es, que sirve de eje para la información, transformación o deformación del lector y para el acceso

al conocimiento de sí a través de esa comunicación generada por la obra y el lector. Se trata, en suma, de un tipo de experiencia muy particular, puesto que enlaza lo erudito y lo pasional (Roseblatt, 2002). Esto implica, por ejemplo, apoderarse de esa comunicación literaria desde metáforas como la del traductor, la del viajero o la del farmacéuta, mediante las cuales los sujetos reconstruyen su identidad personal y colectiva (Cfr. V. gr., Pennac, 1992; Petit, 2008; Larrosa, 2003). Si aceptamos que un lector se esfuerza por descubrir capas de sentido disfrazadas a través del tránsito por los entresijos textuales, tratando de convertir el lenguaje cifrado de la obra para poder encontrar en sus tramas significantes una medicina para sus propias incomprendiones, entonces la imagen del traductor, por caso, es muy solidaria con la de un lector literario.

A partir de lo anterior, aunque creemos que no hay un punto imparcial que nos informe cuál es la mejor postura para enseñar literatura, apostamos que la cuarta y la segunda postura, lejos de ser antagónicas entre sí, pueden tomarse solidariamente, puesto que dinamizan la tríada *objeto/autor-sujeto-contexto* al reconocer de forma inmediata sus extremos, permitiendo desgajar una comprensión sobre la complejidad conceptual de lo literario y dejando abierta, tanto la posibilidad de su cualidad politizada como socio-cognitiva; pero, además, porque este consorcio nos permite, por un lado, pensar la literatura como un objeto (de estudio) que muestra algo de algo, revela elementos de una manera tal que se muestra un acontecimiento testimonial, y también como una fuente histórica “inconsciente”; pero, por otro lado, flexibiliza la relación entre la literatura, la vida social y los sujetos que la moran y la recrean con sus actos. Así pues, esta concepción puede ser revisada a la luz de algunas metodologías que, sin ser definitivas, proponen acercamientos comprensivos sobre el sentido histórico de las obras, al tiempo que ilumina claves para pensar en su otra cara, las llamadas “escrituras de ficción” o “escrituras de invención” (Frugoni, 2006; Grafein, 1989; Hauy, 2011).

Ahora bien, expuesta la postura epistemológica asumida aquí desde un cierto eclecticismo que nos permite pensar la obra como un fruto histórico

individual-colectivo, abrazamos la suposición que, en el tratamiento sistemático con las obras literarias dentro de espacios letrado, lo importante no es tanto el método, sino la fina y precisa definición del objeto, pues creemos que es necesario disponer primero de un objeto teóricamente constituido para poder trazar la ruta o método que conduzca a él (González, 1999). Dicho de otra forma, las determinaciones teóricas son importantes como instrumentos de orientación metodológica, puesto que ponen de relieve aspectos básicos destinados a gobernar cualquier investigación literaria (Saganogo, 2009). Al admitir esto, la cuestión se dirige hacia cuál es el objeto teórico de la literatura. Como sabemos, hay dispuesta una respuesta de antaño: La literariedad, lo que hace que un producto literario sea tal y no otro tipo de textura.

Aunque ha habido varias teorías sobre el entendimiento de La literariedad, tal como lo compila brillantemente el crítico cultural británico Terry Eagleton (1983),² lo cierto es que se mueven entre definiciones esencialistas y convencionalistas. Nuestra propuesta se inclina a definir La literatura desde una postura esencialista débil, explicada también por Eagleton (2013), y que nosotros acogemos y modulamos con una función sociopolítica del arte (Grass y Goytisoló, 2002). Así, pues, pensamos que la literariedad de la obra literaria se manifiesta cuando satisface algunas propiedades intrínsecas que le corresponden de suyo, siendo uno de esos aspectos la de ser “(...) una maquinaria semiótica que permite reconocer avatares históricos de los colectivos y mantener un pasado presente para poder proyectarse en el futuro” (García-Dussán, 2018b, p. 77). Lo cual está unido a esa noción que propone Analía Gerbaudo (2008) de leer la literatura “[...] en su ángulo subversivo, en su costado político, en su carácter de aparente sobra, o detritus que, no obstante, vuelve sobre el resto de los discursos de la cultura para desmontarlos” (p. 58).

2 Así, por ejemplo, que la obra literaria es ficción, o una deformación de la lengua, o un discurso no pragmático, o un acto de habla que pone en evidencia la identificación entre *literariedad* y *performatividad*, etc. (Eagleton, 1983). Pero, también podemos sumar que es un discurso metalingüístico, matesis como opuesto a la mimesis, semiosis, máquina de memoria, práctica socio-cultural, forma de exploración (peripatos), discurso pedagógico, discurso, identitario, etc.

Aún más, esta postura adoptada, al no ser totalitaria, es flexible con una mirada funcionalista frente a la obra literaria; lo que permite, además, hacer una metateoría de la obra literaria sin descuidar sus vasos comunicantes con el pasado histórico remoto o reciente y, finalmente, desgarrando así la mónada posible de un esencialismo absoluto con todos los avatares que presenta lo social. En este orden de ideas, al concebir La literatura como un objeto-de-estudio que debe satisfacer, por lo menos, unas de las fundadas propiedades íntimas a su naturaleza simbólica,³ podemos ahora bosquejar en una metodología particular para la enseñanza de la Literatura (La literariedad) en nuestro país.

Pues bien, de la pluralidad de diseños posibles que se han ofertado en el último siglo para abordar sistemáticamente la literatura (Cfr. V. gr. Eagleton, 1983; Lázaro Carreter, 1980; López Eire, 2002; García Berrío, 1994), apostamos por un camino inspirado en los trazos y esquemas que ofrece el paradigma científico de la semiótica literaria (especialmente, la sucedida después de los años setenta del siglo pasado), y complementada aquí con algunos abecedarios de la propuesta investigativa del análisis discursivo (que incluye los estudios retóricos y neoretóricos) y que, incluso, está armónicamente insertada, como junción, en los actuales Estudios culturales.

Para García Berrío (1994), la semiótica literaria plantea que una vía para afrontar la rigurosidad analítica de las obras implica concebirlas como estructuras signícas de alta complejidad. Y, para lograr tal meta, el examen sugerido inicia su recorrido desde el polo más visible o sintagmático, encumbrado sus esfuerzos hacia el contexto de la obra, que ya tocarían las fibras más tácitas de la obra, sin descuidar aspectos sociohistóricos del autor. Según Bobes Naves (1989) esta disciplina, por lo menos la precursora, asegura el análisis objetivo al concentrarse en la estructura, pero sacrifica con su apuesta el fundamento “espiritual” del material signico, razón por la cual hay que buscar

³ En nuestra propuesta, enlistamos algunas de esas cualidades ontológicas de la obra literaria, tal como la trans-acción de mundos, experiencias de identificación y alteridad, procesos de trans-posición y trans-figuración, ambigüedad referencial e instrumento de crítica social (Cfr García-Dussán, 2018a).

otros modelos que permitan abrir la obra al seno de la vida social en la que esta se instala.

Consideramos que este ensanchamiento lo podemos apoyar con algunas premisas del análisis discursivo, que no solo atiende a la forma, sino también al contenido o función de los productos simbólicos (Renquema, 1999), con lo cual nos permitimos reconocer que la literatura es un producto discursivo; es decir, un producto “sujeto a los vaivenes de contextos psicológicos, situacionales, sociohistóricos, de producción y de recepción” (Barrera, 2007, p. 147). Con esta acción complementaria, avanzamos el tránsito de una semiótica estrecha a una semiótica cultural (Jiménez, 2015); asegurando sobre la materialidad de la obra el estudio de una “doble codificación”, típica de lo que Bajtín (1979) llamó “géneros secundarios”, a saber: la estructura o significado inmanente y el de las capas de sentido trascendente que poseen los textos culturales, lo que permite suponer una intención de uso y una interpretación de mensajes.

De esta forma, dicho sea de paso, creemos resolver, en gran medida, dos cuestiones arriba insinuadas. La primera, centrada en las disyunciones epistemológicas arriba descritas en las posturas históricamente determinadas y que van de la obra-mónada a la obra-subjetivista, pasando por el reconocimiento de que toda obra circula dentro de una comunidad regido por una diversidad de contextos situacionales, históricos, culturales, etc.

La otra cuestión es que, con esta acción, aseguramos que la obra literaria se nos convierta en “una puesta en escena de lo simbólico, no del contenido, sino de sus desvíos”, razón por la cual su análisis debe darse a la luz de una “teoría liberadora del significante” (Barthes, 1994, p. 247). Esto es, no solo reconocemos la obra como discurso en su contexto, sino todo el conjunto de variables cognitivas y prácticas que deben activarse para crear o actualizar la obra; elementos que, sin duda, son el fundamento de una manipulación, bien sea en el orden de la comprensión (bien valorada) o de la producción/creación (intencionalmente buscada) y que hacen de una obra literaria una “obra abierta”. Es decir, algo que ponemos entre ojos o tomamos entre manos y que nos resulta inconclusa, ambigua y dúctil

(Eco, 1992), razón por la cual, nos insta a tener en cuenta “diferentes tipos de contextos, conocimiento previo, conciencia comunicacional, valores, principios, creencias y, por su puesto, formas lingüísticas concretas que se ponen en práctica para englobar todos estos factores” (Barrera, 2007, p. 147).

Ahora, a partir de esta apuesta metodológica, podemos avanzar la construcción de una epistemología de la literatura y cristalizar unos principios de acción, a propósito de la tarea de comprender o de producir una obra literaria como discurso. Así, pues, se completa el panorama de la epistemología literaria aquí trazada y, de paso, nos permite escudriñar los modos como un escritor o un lector organiza la realidad histórica.

El primero de estos principios operativos afirma que toda obra, con lo que dice, quiere decir algo más; y ese decir con ese *plus* de sentido está inscrito en unas coordenadas contextuales (físicas, sociohistóricas, culturales y cognitivas), puesto que nadie dice nada desde la nada (Segre, 1990). Pero, y aquí se instala el tercer principio el cual alerta que, pese a que toda obra está inscrita en contextos socioculturales y políticos, esta no se limita a tales determinaciones, ya que todo texto es una máquina perezosa (Eco, 1987), además de abierta, dinámica, compleja y atemporal que captura al propio lector. Finalmente, ese contexto cognitivo que está implícito en el tercer principio admite que el lector sea coautor de la reconfiguración de la obra como discurso, el lector que llena vacíos, completa o actualiza los contenidos de la forma con sus propios “horizontes de sentido” gracias a su pensamiento inferencial; pero, sobre todo, al *stock* de saberes logrados desde las experiencias de su mundo-de-la-vida y marcados por combinaciones de tipo sociolingüístico (García-Dussán, 2008; 2015), certificando así la alerta de van Dijk (2003) de justificar la integración de ideologías, identidades sociales y los saberes. Activados estos principios, la manipulación de la obra (en su comprensión o su producción) deberá regirse por el recorrido a través de niveles de análisis (Constitución de lo textual, Combinación o representacional y Uso social o interpersonal), los cuales pueden ser abordados en dos grandes fases, a saber: la analítica y la interpretativa.

Finalmente, al respecto de nuestra propuesta metódica, afirmamos que la resolución de las dos macro fases, se ajustan a aquello que llamamos la “ecuación de oro” en la manipulación de la obra y que se puede presentar así: *Análisis + Interpretación = Comprensión*. El momento de la tensión analítica o del análisis, propiamente dicho, reduce la incertidumbre de sentido a través de un trabajo sistemático de distinción, separación y examen por niveles (labor intratextual); mientras que la distensión interpretativa se da como un diálogo abierto con el contexto y con otros textos. Al tiempo que se apoya en el tratamiento pausado y habilidoso de simbolismos, imaginarios, saberes, ideologías y valores, tales como las opiniones, los estereotipos y los prejuicios adheridos en los hilos de la obra. Pero, antes de proponer un modelo epistemológico basado en las claridades logradas, reconstruiremos un mapa de cómo se ha venido enseñando la literatura en nuestro medio.

Devenir de la enseñanza de la literatura en el contexto educativo colombiano actual

La mayoría de las investigaciones y reflexiones generadas a propósito de la enseñanza de la literatura en nuestra nación, especialmente en los tres últimos lustros, permiten ver cómo se ha instalado la literatura en el contexto educativo, esencialmente anudada con propuestas pedagógicas y didácticas confusas y mixtas, sumada a la acumulación de información formalista y estructuralista, pesquisas basadas en el método periodizante o geográfico que exige la acumulación y memorización de datos; además del privilegio de la didáctica de la oralidad y la lecto-escritura (resquicio de vieja data) que se preocupa más por la comprensión de las estructuras morfo-sintácticas y ortológicas de la lengua materna que por la agudeza analítica contextual y crítica. Todo lo cual se sobrepone a la lectura de las obras literarias como comprensión y la composición como invención subversiva y metalingüística (Cruz, 2005).

Como se entiende, estas tendencias opacan la autonomía el lugar de una posible pedagogía de la literatura, tal como lo vienen revelando desde comienzos de siglo los profesores Fabio Jurado (2004), Alfonso

Cárdenas (2004), Fernando Vásquez (2006), Beatriz Robledo (2011) o Guillermo Bustamante (2015), con lo cual se malgasta el esfuerzo de mostrar la necesidad de la literatura en la educación estética. Es decir, en aquel esfuerzo por sacar a la luz lo oculto al sentir y pensar la realidad o, más simplemente, de hacer visible lo invisible de las texturas que dan cuenta de lo que nos es nuestro (Eisner, 1995), nuestro pasado y nuestra actualidad social como acto fundamental de una co-construcción de la subjetividad y de la identidad social.

Más recientemente, Martínez y Murillo (2013) diagnostican el estado actual de la enseñanza de la literatura y demuestran el uso reiterativo de las teorías literarias, pero con predisposición hacia el inmanentismo y al reduccionismo, lo que demora el trabajo sobre las capas profundas de las texturas; esto es, el salto del código al mensaje. En términos ricoeurianos, la suma de un momento de explicación, seguido de un momento de interpretación.

No obstante, hay experiencias pedagógico-didácticas que constatan que muchos docentes del área se han visto sacudiendo de estos empachos. En efecto, los nuevos esfuerzos pedagógicos para la enseñanza literaria han venido favoreciendo, por un lado, elementos de la Semiótica, que reconoce la relación autor-texto-contexto y, por otro, de la Estética de la recepción, que suma la importancia del trabajo activo del lector (lector-texto-contexto-autor). Situación que permite que la literatura en la escuela sea una práctica social compleja que deviene en una *experiencia* que enriquece las dimensiones cognitiva (comprensión y producción argumentativa), estética (alianza logopática, donde coincidan el mundo de la lectura y la vida del lector), histórica (lecturas contextuales) y semiótica (Lectura sobre juegos de lenguaje cualificados por simbolismos y cruces de campos semánticos/pragmáticos), tal como ya se había propuesto en los Lineamientos (2008).

Así las cosas, la literatura en la escuela colombiana ha sido pensada, propuesta y actuada en escenarios democráticos que exigen acciones dialógicas (aquello que Bajtín (1981) llamó la “imaginación dialógica) y, por tanto, asumiendo en primer plano el disenso, la indagación creativa, la experimenta-

ción y el reconocimiento de experiencias y de reconocimiento de otras voces y sus variopintas formas de insertarse (intertextualidad). Todo lo cual exige de los participantes el que sean lectores y escritores expertos en el trabajo abductivo y relacional que, de la mano del asombro, la sospecha y el afinamiento de la creación de hipótesis de sentido sobre las implicaturas discursivas encubiertas en los textos literarios, comiencen a alejar aquel tratamiento escolar donde las obras se ven no como un proceso de pensamiento crítico, sino como un producto de laboratorio, que reduce el texto literario a un objeto que se disecciona para percibir sus entresijos más obvios, dejando al profesor de literatura en el lugar de un enemigo de la literatura misma (Cfr. Ferrer, 2004; Moreno y Carvajal, 2010; Baquero, 2015). Un trabajo, por cierto, que ya no trate de periodos o épocas, sino de temas en consonancia con otras manifestaciones artísticas (Vásquez, 2012).

Pero también comienzan a consultarse investigaciones que promueven el uso de la literatura en los currículos asociados a las coyunturas más urgentes del país a propósito de su época de esperanzas por otro tipo de nación; una más incluyente y más solidaria donde no haya más repetición de las violencias visibles e invisibles. Así por caso, aquellas que asocian productos literarios como vehículos para indagar la identidad social (García-Dussán, 2018b); o investigaciones que inician los estudios de la literatura y la memoria histórica “anclado a las posibilidades pedagógicas de la lectura que escenifican el conflicto colombiano y permiten acercarse a los acontecimientos históricos, desde el campo de la sensibilidad y la percepción estética que proporcionan el arte y la imaginación literaria” (García y González, 2019, p. 150). Cuyo antecedente se encuentra en la publicación intitulada La literatura como arte-facto de la memoria histórica en la escuela (Castillo, García y González, 2017), producto de trabajo en la Organización Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (Coalico), quienes encontraron las bases legítimas en reflexiones como las avanzadas recientemente por el profesor de literatura Víctor Viviescas (2016).

Asimismo, se encuentran nuevos e interesantes maridajes como el uso de la literatura y su relación con la sensibilidad moral, agenciada por investigadoras como Caterine Pardo (2019), donde las obras literarias se instalan como vehículos para la comprensión de la realidad social y el reconocimiento del otro y de lo otro, en beneficio de una cultura de paz. En ella, la literatura se concibe como “un ejercicio que pasa por la existencia de aquel que escribe y toma el lenguaje para crear mundos o realidades paralelas a su mundo, su historicidad, su contexto y lugar; y aquel que lee, el cual interpreta los mundos que se le presentan para apropiarse de ellos y realizar sus propias interpretaciones” (Pardo, 2019, p. 50).

Otra tendencia cada vez más estudiada es la sociedad literatura y nuevas tecnologías info-comunicacionales (NTIC), ora en el ámbito de su difusión (piénsese en las bibliotecas virtuales), lo que ha generado el acontecimiento de la *literacidad electrónica* o nuevas prácticas letradas de comprender y producir (Cassany, 2012); ora en el ámbito de la coproducción (como las obras escritas colectivamente usando la *Web 2.0*), a tal punto que se estudia con holgura la *literatura digital* y su convivencia con la *literatura tradicional*. Un ejemplo de esto es la plataforma de Narratopedia, creada por el profesor Jaime Alejandro Rodríguez (2011) en la Pontificia Universidad Javeriana, en la que se evidencia la experiencia de una escritura colectiva en red, donde participan nuevos lectores con nuevas posibilidades de interpretación sobre el texto literario, resalta que las NTIC ofrecen la posibilidad de mediar con la realidad y transformarla. Es que, desde su nacimiento, en el primer semestre de 2008, en este sitio *web* los usuarios vienen aportando textos, videos, audios y animaciones para contar historias sobre diferentes ejes temáticos (V. gr. la universidad, el cuerpo, las mudanzas y las crónicas de viajes). A partir de esto, se crea una malla de contenidos que pueden ser valorados y comentados por los visitantes, y que actúa de la misma manera como se hace en un *blog*, admitiendo archivos que se pueden arrastrar desde Youtube o Flickr.

Algunas directrices para una educación literaria en el devenir de nuestra Escuela

A partir de este bosquejo epistemológico y del reconocimiento de los avances y posturas que se han fijado en nuestro medio a propósito de la enseñanza de la literatura, podemos arriesgar ahora una reflexión englobante que permita (re) inscribir la literatura en el marco de las condiciones socio-culturales de nuestra escuela, que son las condiciones de la nación misma. Para lograr esto último, proponemos que la literariedad de los *corpus* literarios sea tratada e investigada como un elemento interdisciplinar e interdiscursivo que hace parte de la *educación*, en general, y de la educación en ciencias humanas, en particular; especialmente, como recurso de memoria colectiva y de vitalidad de una lengua-nación.

Estamos de acuerdo con Amador y Muñoz que la educación es un “proceso y producto de la sociedad [que] pretende reproducir determinados valores y prácticas, aunque eventualmente puede constituirse en proceso de formación, transformación y liberación” (2018, p. 48). A partir de esto último, reconocemos que la literatura puede ayudar a cumplir esa meta de (trans)formación, evidente en las recientes posturas epistemológicas en literatura (V. gr. la vivencialista) en la medida en que, situada la obra en un contexto, asociada a la cultura, y calificada como un discurso de denuncia, cambia la cosmovisión y la actuación del lector, bien sea comprendiendo sus líneas ilocutivas, o bien generando texturas que inserten elementos que ayuden a promover la generación de lectores críticos e independientes sostenido en el poder del conocimiento, y que se manifiesta cuando el lector “construye una posición frente a los textos, la ubicación como un heredero siempre fiel-infiel, es decir, que sigue y se aparta, que toma pero transforma, que inventa algo nuevo con sus actos de lectura” (Gerbaudo, 2008, p. 62).

Esto está en armonía con la idea que la educación literaria en nuestros espacios escolares se practique como un fenómeno de sentido que envuelva el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como

el análisis, la síntesis, la inferencia, la interpretación y la argumentación (Cárdenas, 2000; 2006). Así, se convierte en un pre-texto con dos caras visibles: la del sujeto-lector o sujeto-creador, cuyas acciones terminen en una reingeniería de cosmovisiones frente al panorama socio-cultural y, por tanto, instala maneras subversivas y no normatizadas de leer el mundo social con apoyo en las obras literarias; todo lo cual requiere la intervención pedagógica, bien sea desde el rol de investigador, animador, profesor o docente-investigador. Todo esto para contribuir con el recurso de una formación de sujetos críticos.

De esa manera, estamos ante la posibilidad de concebir la educación literaria en espacios universitarios que oscilan en un doble objetivo. A saber: ora, el de acompañar la generación de investigaciones centradas en la educación literaria, como recurso para la comprensión del nosotros colectivo y del devenir cultural; ora, el de transformar capas sociales que se empoderen de su mundo social para re-leerlo o re-crearlo de una manera crítica e innovadora, usando su racionalidad estética, sujetos capaces de leer o fundar realidades desde la armonía entre el pensamiento y la sensibilidad.

Frente a esta gran meta, podemos endosar otras tareas a la educación o formación literaria. Por ejemplo: el fortalecimiento, tanto de las reflexiones teóricas como pedagógicas, además de los recursos didácticos para el abordaje de obras literarias en los contextos escolares de diversos niveles de educación; la co-construcción de las bases teóricas para el entendimiento de la literariedad en épocas actuales y de los elementos de una pedagogía de la Literatura situada; el diálogo con las tradiciones científicas que contribuyan al desarrollo de la Didáctica de la Literatura; las diversas formas en las que se edifica la personalidad del sujeto-lector/creador y de cómo se enriquecen sus experiencias comunicativas y su visión de mundo e, incluso, la reflexión sobre las propias prácticas del investigador acerca de los modos de apropiación del conocimiento del mundo a través de experiencias estéticas, y de la experiencia lectora/escritora de lo literario (García-Dussán, 2016).

Ahora, a partir de todo esto, creemos que los procesos propios de la educación literaria que aquí

describimos. Para la comprensión y para la creación son las bases de una pedagogía de la literatura situada/sincrónica; entendemos que para fortalecer las habilidades escriturarias no hay que, a secas, escribir, sino previamente asegurarse de destrezas comprensivas. Por lo tanto, el asunto de la lectura comprensiva se nos ofrece como un punto arquimediano para caminar rutas pedagógico-didácticas e investigativas, el punto para mover la educación literaria. De esta suerte, tenemos que un refuerzo y apoyo en la comprensión de textos literarios, nos permitiría certificar progresos en la producción de textos de ficción o creación, cuya labor la ubicamos en las formas didácticas de des-automatizar la lengua-sistema y de fortalecer habilidades metalingüísticas.

El resultado de todo esto es, tanto para el educando como para el investigador mismo, el fortalecimiento de la competencia literaria, el conjunto de saberes, habilidades y estrategias de autorregulación que permiten a los sujetos acceder a las obras literarias para comprenderlas o (re)crearlas (Colomer, 1998; Lomas 2006). El reto de fortalecer tal competencia tendría, al menos, cuatro aristas prácticas ancladas en los procesos de la modalidad escrita de la lengua, a saber: las lecturas orientadas para despertar simpatía y fruición; la vigorización del trabajo abductivo sobre los entresijos de las obras; el tratamiento crítico-intertextual e interdiscursivo a propósito de las obras y; finalmente, el desarrollo de la creatividad con base en el conocimiento estructural y funcional de la lengua. Y, para dinamizar estas prácticas de muestra propuesta en el contexto educativo universitario, hacemos notar que una educación literaria puede diseñarse atendiendo, al menos, a estas tres alternativas pedagógicas:

- a. Las nuevas sensibilidades, que trazan un “nuevo mapa cultural” gobernado por lo analógico y lo visual (Martín Barbero, 1998; 2003). Razón por la cual debe regirse por la convivencia intertextual que ponga en un mismo plano las obras literarias con otros códigos como el cine, la televisión, el uso de la *web* 2.0, la música, el teatro, el arte des-regulado (*performances*, *happenings*, instalaciones, etc.), bajo el manto de una *Pedagogy of multiliteracies*, tal como

lo propuso en 1996 The New London Group. Aquello que más recientemente Huergo llama “alfabetización posmoderna” (2017, p. 51), y que también insinúa Gerbaudo (2008; 2013) como parte de las “buenas prácticas de enseñanza de la literatura”. Para nosotros, esto aseguraría la fruición en el contacto con las obras, bien sea desde el rostro de su comprensión, o desde el de su producción.

- b. La explicación de que toda obra literaria es un producto creativo, poiético y abierto, unido a la toma de conciencia que la lengua es arbitraria, figurativa e indexical. Esto obliga al lector de obras literarias a usar suficientemente su pensamiento inferencial para acceder, como cierre del proceso, a la confirmación de una ausencia de *univocidad* de los significantes que, al explotarse en la obra como material crítico, admite el pensamiento crítico porque desmitifica y re-escibe, como un palimpsesto, la historia tergiversada u olvidada de una nación desde sucesos concretos pero anudados a una red histórica mayor cruzada por la multiplicación de las violencias —política, insurgente y del problema narco—. Como lo dejan ver con ciertos escrúpulos estéticos las novelas de García Márquez; pero, también, las de Evelio Rosero, Martha Orrantía, Juan Gabriel Vásquez, Juan Álvarez, Pablo García, William Ospina, Silvia Galvis y un enorme etcétera.⁴
- c. La revisión y profundización de las concepciones y teorías de aprendizaje que se expresan en las prácticas de la enseñanza literaria,

4 Si tomamos la obra de la profesora Martha Lucía Orrantía, *Mañana no te presentes* (2016), encontramos que trata sobre la toma del Palacio de Justicia en noviembre de 1985, para muchos una historia llena de preguntas, espejismos, pero, sobre todo, una historia llena de secretos, envueltos en la memoria oficial. Orrantía, basada en los hechos históricos, se acerca de nuevo a la catástrofe de la toma y retoma del Palacio desde la voz de una militante testigo y parte de la historia oficial (de la Quinta Columna del M-19 y parte de los 35 guerrilleros que ingresaron al Palacio) llamada Yolanda, para abrir la herida y dejar una nueva versión de los hechos, tapando vacíos y zonas oscuras de la historia. “Mañana no te presentes” fue una alerta tardía del amante de Yolanda. La retoma del palacio fue una trampa: el Ejército sabía del plan guerrillero; entonces, los esperó, lo encerró y los masacró; como a ratas atrapadas. Sobrevivió una guerrillera, que, exiliada luego en México, murió sola.

puesto que determinan la configuración de formas particulares de intervención áulica, además de maneras de abordar los contenidos en relación con la lengua, las formas de saber-ignorar, las formas de orientar la creatividad escrituraria y los supuestos teóricos que maneja el maestro respecto a cómo enseña y cómo aprenden sus estudiantes (Litwin, 1997). En suma, la revisión dentro y desde el aula sobre las condiciones de una buena práctica de enseñanza de la literatura.

Así pues, si unimos las tres alternativas como complemento a las ya revisadas por los expertos en el campo en Colombia, y arriba abreviados, encontramos un ambiente áulico refrescado y más acentuado a las necesidades formativas de nuestra escuela actual, si queremos pensar que la escuela sirve a la sociedad y no al revés, y que armoniza muy bien con esa escasez de inventivas para reconstruir nuestro pasado, como premisa para una cultura de paz tras más de medio siglo de historia de horror, y que requiere de estrategias para analizar la representación que, de los eventos y de los sujetos, se hace desde las diferentes enunciaciones (Farné y López, 2016).

A manera de cierre

Llegados en este punto, verificamos que el ejercicio de equipar con detalles una epistemología de la literatura y aprovechar el esfuerzo para obtener de allí unos parámetros para asociar la literatura con los espacios formativos, sin descuidar lo sucedido en el campo en los últimos años en Colombia, da como resultado un croquis sobre cómo entender la literatura y cómo operar con ella en los espacios áulicos de formación universitaria. Apostamos, entonces, por una epistemología que deja una propuesta tanto conceptual como metodológica, la que dan paso a la exposición de unos principios pedagógicos situados, a propósito de nuestra situación social y política frente al pasado reciente.

De todo esto se desgaja algo que consideramos cardinal en nuestra propuesta: la meta final de las labores en una educación literaria no puede

prescindir de esta doble premisa. A saber: por un lado, que los discursos literarios deben ser un pretexto para la emancipación y la transformación de los sujetos y para la co-construcción de la otra-memoria en pro de la verdad y la reconciliación con lo despintado o embrollado; por otro lado, que el desarrollo investigativo en este campo, y tal como ya lo había anunciado Halliday (1989), esté pensado en un esquema que, desde el matiz interdisciplinar, asegure el diálogo entre la historia, la semiótica aplicada, el análisis del discurso, las investigaciones cognitivas sobre el lenguaje y otras lógicas disciplinares. Solo así, creemos, las prácticas escolares con obras literarias adquirirán un nuevo aire, reiterando una función concreta frente a esa pulsión colectiva de olvido y a esa acción de esconder la basura debajo del tapete, en lugar de enfrentarla y deshacerse de ella por vías más sensatas.

Agradecimientos

Gratitudes al Centro de Investigación y Desarrollo Científico (CIUD), de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, ya que gracias a su apoyo fue posible la producción de este artículo de reflexión, derivado de la investigación institucionalizada con el código 2419167418.

Referencias

- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n49a3>
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. C. Guevara (ed.). *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas* (pp. 29-47). UD editorial.
- Barthes, R. (1994). De la obra al texto. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 73-82). Paidós.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra.
- Bobes, M. C (2008). *Crítica del conocimiento literario*. Arco/Libros.

- Bobes, M. C. (1989). *La semiología*. Síntesis.
- Bobes, M. C. (2012). *Realidad, Literatura y Conocimiento en la novela de Cervantes*. Arco/Libros.
- Bustamante, G. (2015). Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura. En C. Guevara (ed.). *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas* (pp. 141-158). UD editorial.
- Cárdenas, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, 6(11), 1-18.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2006). Sentido y discurso: Para leer mejor. En L. Ramírez Peña y G. Acosta. (Comps.) *Estudios del discurso en Colombia* (pp. 295-311). Sello editorial de la Universidad de Medellín.
- Cassany, D. (2012). *En_ línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassirer, E. (1990). *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, M. C., García, N. y González, F. (2017). *La literatura como arte-facto de la memoria histórica en la escuela*. Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (Coalico).
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Síntesis.
- Cruz, M. (2005). Didácticas de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Revista Poligramas*, (24), 96-112.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Península.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta-Agostini
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Farné, A. y López, F. (2016). Comunicación para la Paz: una propuesta pedagógica para el *Cambio Social*. *Opción*, 32(9), 644 – 662.
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 148-159). Paidós.
- Ferrer, Y. (2004). La literatura en contexto educativo. *Revista Grafía*, (2), 119-129.
- Foucault, M. (1996) *De lenguaje y literatura*. Paidós.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.

- García Berrío, A. (1994). *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Cátedra.
- García-Dussán, É. (2008). *Manual de hifología. Análisis e interpretación de textos*. Unisalle.
- García-Dussán, É. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. UD editorial.
- García-Dussán, É. (2016). La cotidianidad de la literatura; la literatura en la cotidianidad. En S. Moreno, y A. Suárez (Eds.) *Encuentro de saberes: un pretexto para pensar las pedagogías de la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura en el siglo XXI* (pp. 73-90). UD editorial.
- García-Dussán, É. (2018a). Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna? *Revista Enunciación*. 23(1), 74-86. <https://doi.org/10.14483/22486798.12557>
- García-Dussán, É. (2018b). *El secreto de la laberíntica soledad. Huellas de la identidad social en la obra del joven García-Márquez*. UD editorial.
- García, N. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, (49), 149-160. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9402>
- Gerbaudo, A. I. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la postdictadura. *Horizontes Educativos*, 13(1), 55-66.
- Gerbaudo, A. I. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Revista Álabe* 7, 1-16.
- González, C. (1999). *Función de la teoría en los estudios literarios*. Limusa.
- Grafein. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena.
- Grass, G. y Goytisolo, J. (2002). Mundialización, miseria social, racismo, nacionalismos. *Le Monde Diplomatique/el Dipló/Abril*, 54-58.
- Halliday, M.A.K. (1989). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hauy, M. E. (2011). La escritura de ficción en el aula como problemática. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 9(9), 2-17.
- Hirsch, E. D. (1967). *Validity in interpretation*. Yale University Press.
- Hirsch, E. D. (1976). *The aims of interpretation*. Chicago University Press.
- Huergo, J. (2017). Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía. *Revista Nómadas*, (50), 49-60.
- Jiménez, M. (2015). En torno al desarrollo de la semiótica literaria y el concepto de cultura. *Revista Dialogía*, 9, 208-229.
- Jurado, F. (2004). Palimpsestos, la literatura en el contexto escolar. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*, (6), 269-296.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lázaro, F. (1980). *Estudios de lingüística*. Crítica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen 2. Paidós.
- Lomas, C. (2006). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En Lomas, C. (ed.) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse* (pp. 23-50). Magisterio.
- López, A. (2002). *Retórica clásica y teoría literaria moderna*. Arco Libros.
- Martín-Barbero, J. (1998). Un nuevo mapa cultural. En Y. Campos e I. Ortiz. (comps.). *La ciudad observada: violencia, cultura y política* (pp. 4-12). Tercer Mundo.
- Martín-Barbero, J. (2003). Figuras del desencanto. *Revista Número*, 36, 66-71.
- Martínez, Z. y Murillo, Á. (2013). Concepciones de didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10(1), 175-194.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Menton, S. (1993). *La nueva novela histórica de la América Latina, 1979 – 1992*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Magisterio.
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Revista Pedagogía y Saberes*, (33), 99 – 110. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys99.109>
- Orrantía, M. L. (2016). *Mañana no te presentes*. Random House.
- Pardo, C. (2019). Literatura y sensibilidad moral: el lugar de la educación universitaria en el actual contexto colombiano. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 47-55. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13647>
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Océano Travesía.

- Renquema, J. (1999). *Introducción a los Estudios sobre el Discurso*. Gedisa.
- Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Lugar editorial.
- Rodríguez, J. A. (Comp.) (2011) *Narratopedia: reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Javegraf.
- Saganogo, B. (2009). El concepto de *literariedad*: estatuto y postulado del texto literario. *Revista Letralia*, 13(206), 12-45.
- Segre, C. (1990). *Semiótica filológica. (Texto y modelos culturales)*. Universidad de Murcia.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedisa.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria*. Kimpres.
- Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marino: aportes para una didáctica de la literatura. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (59), 85-98.
- Viviescas, V. (2016). El arte en los tiempos del conflicto: el reclamo de la víctima. *Calle 14*, 11(20), 14-33. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.3.a02>
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1994). *Tractatus Lógico Philosophicus*. Altaya.

“I’m Here and I Am Queer”. Queer Teacher Identities in ELT. A Colombian Study

“Estoy aquí y soy queer”. Identidades de maestros queer en ELT. Un estudio colombiano

“Estou aqui e sou queer”. Identidades de professores queer em ELT. Um estudo colombiano

Diego Ubaque-Casallas* <https://orcid.org/0000-0001-8116-9163>

Harold Castañeda-Peña** <https://orcid.org/0000-0002-6828-8712>



Para citar este artículo

Ubaque-Casallas, D. y Castañeda-Peña, H. (2021). “I’m Here and I Am Queer.” Queer Teacher Identities in ELT. A Colombian Study. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11291>

* MA degree in Applied Linguistics to TEFL. Language teacher and teacher educator who currently works at Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (Bogotá, Colombia).

Correo electrónico: dfubaquec@udistrital.edu.co

** H. PhD in Education. Director of the Doctorado Interinstitucional en Educación (ELT Education Major) at Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia).

Correo electrónico: hacastanedap@udistrital.edu.co

Artículo recibido
08 • 02 • 2020

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

Abstract

There has been a significant upsurge of research regarding gender and its connection to teacher professional identity. In this paper, we adopt a decolonial stance to document how the queer identities and pedagogies of two teachers of English resist colonial notions of being and doing within the English Language Teaching (ELT) setting. This study regards gender identity as a political mechanism that has been structured in terms of relations of domination. In addition, it explores these structures by employing the coloniality of being as the axe to analyse gender categories in the ELT field. To do this, we used a narrative approach to voice personal constructions of gender and gendering discourses about queer identities and pedagogies. Findings suggest that queer teachers of English construct and negotiate their identities in their professional settings and their own performativities in the classroom shape their own epistemologies and teaching practices.

Keywords

English Language Teaching; queer identity; professional identity; pedagogy

Resumen

Se ha dado un aumento significativo de la investigación sobre el género y su relación con la identidad profesional docente. En este artículo, adoptamos una postura decolonial para documentar cómo las identidades y pedagogías queer de dos profesores de inglés se resisten a las nociones coloniales de ser y hacer dentro del entorno de la enseñanza del inglés (ELT). Este estudio considera la identidad de género como un mecanismo político que se ha estructurado en términos de relaciones de dominación. Además, explora estas estructuras empleando la colonialidad del ser como eje para analizar las categorías de género en el campo de ELT. Para hacerlo, utilizamos un enfoque narrativo para expresar construcciones personales de género y discursos de género sobre identidades y pedagogías queer. Los resultados sugieren que los profesores queer de inglés construyen y negocian sus identidades en sus entornos profesionales y sus performatividades en el aula dan forma a sus propias epistemologías y prácticas de enseñanza.

Palabras clave

enseñanza del inglés; identidad queer; identidad profesional; pedagogía

Resumo

Houve um aumento significativo nas pesquisas sobre gênero e sua relação com a identidade profissional docente. Neste artigo, adotamos uma postura descolonial para documentar como as identidades e pedagogias queer de dois professores de inglês resistem às noções coloniais de ser e fazer dentro do ambiente de ensino de inglês (ELT). Este estudo considera a identidade de gênero como um mecanismo político que se estruturou em termos de relações de dominação. Além disso, explora essas estruturas a partir da colonialidade do ser como eixo de análise das categorias de gênero no campo do ELT. Para fazer isso, usamos uma abordagem narrativa para expressar construções pessoais de gênero e discursos de gênero sobre identidades e pedagogias queer. Os resultados sugerem que os professores de inglês queer constroem e negociam suas identidades em seus ambientes profissionais, e suas performatividades em sala de aula moldam suas próprias epistemologias e práticas de ensino.

Palavras chave

ensino de inglês; identidade queer; identidade profissional; pedagogia

Introduction

Decolonizing gender in the ELT field seeks, more than addressing colonial structures of being that have been constantly both marginalized and understood from traditional hierarchies of Western/North dominant knowledge, to better recognize that such colonization exists and has occurred at three levels: (i) the gendered being, (ii) knowledge about gender and (iii) the exercise of power of some genders over others. So, we consider that decolonizing gender in the ELT field is not just about looking for colonial structures in the being, but it also involves examining those colonial structures at the levels of knowledge and power in a gender key in those where the 'extermination' of gendered identities occurs in a customary way.

We believe that areas of ELT such as the initial education of teachers of English, the professional development of in-service teachers, the particular teaching of general English, and other fields that do not think of gays, lesbians, transgender, and intersexed language teachers and students, are still in need of exploration. Aligned to this interest, some scholars have contributed to understanding gender, in a more local context, by exploring how pre-service and in-service teachers develop as professionals (Fajardo-Castañeda, 2014), as well as how queer English language teacher identities in the ELT field are constructed (Lander, 2018).

Despite this inquiry, we believe the identities of queer teachers of English must be revisited taking into consideration their vast plurality. Consequently, due to a not new but emerging decolonial stance, some scholars have tried to approach this logic "from below and from within" (Escobar, 2010, p. 393) to dismantle:

[...] relations of power and conceptions of knowledge that foment the reproduction of racial, gender, and geopolitical hierarchies that came into being or found new and more powerful forms of expression in the modern/colonial world. (Maldonado-Torres, 2011, p. 1)

With this purpose, we acknowledge that there are multiple forms of oppression (Battiste, 2013), such as in race, gender, ethnicity, class, language (Pennycook, 1998); that are still reproduced within

the ELT field that demand new perspectives to understand the complex dynamics that language teaching entails. Among these oppressions, gender continues to be an essentialist bias dimension of teacher identity that still appears as a relational category mediated by the binariness of the biological terrain (Butler, 2004). Therefore, having established that the queer identity of ELT teachers is a relevant category for the ELT field, this study is interested in installing the decolonial spirit in matters of identities to understand the multiple and diverse possibilities of being. This aim has no other purpose than interrupting the idea of disembodied identities the ELT field has kept as a universal signifier of the West's global model.

Theoretical foundations

Coloniality of being

The emergence of the concept coloniality of being responds to "the need to thematize the question of the effects of coloniality in lived experience and not only in the mind" (Maldonado-Torres, 2007, p. 242). This ontological understanding puts forward a different way of contesting the already old ideas and practices between the dominant and the dominated (Quijano, 2000a). For this study, this concept is relevant as we deal with fixed and normative notions of identity that have placed individual identities within a generalized understanding of being. Grosfoguel (2008) clearly links this idea with coloniality:

European patriarchy and European notions of sexuality, epistemology, and spirituality were exported to the rest of the world through colonial expansion as the hegemonic criteria to racialize, classify and pathologize the rest of the world's population in a hierarchy of superior and inferior races. (p. 7)

Undoubtedly, identity has been part of the architecture used to classify what is understood as being. In addition, for decolonization, all concepts need to be conceived as invitations to dialogue and not as impositions (Maldonado-Torres, 2007). Our objective in this article is not to oppose, but to enrich

several definitions of teacher identity that have been assigned in the ELT field. Among some definitions we can find teacher identity described as a “discursive struggle” (Trent, 2013, p. 428); “a certain kind of person in a given context” (Gee, 2000, p. 99); or even as a fluid, dynamic, and ongoing developmental process (Mockler, 2011). Even though we might agree with these definitions, we also believe that from the colonial perspective of being, the identities of teachers of English can be best established if the notion itself is framed within the challenges of overcoming colonial forms of ‘being with’ as we are facing a contemporary mechanism of coloniality within the ELT field that either inherited or not has constructed teachers as both owners of generalized knowledge and essentialist being within a global canonical narrative. Consequently, we mean to interrupt the colonisation (Lugones, 2010) teachers of English have been bound by. As other possibilities of identity have not been heard / given voice, we propose to acknowledge that the colonization of gender identity has departed from this ontological subalternization in which gender identity has been invisibilized.

Queer identity

Even though we regard the concept of identity as a remnant pattern of power, we acknowledge that identity is key to moving away from notions of the same concept where, ontologically speaking, this has served to label certain populations and to subject them to certain performances of gender and heterosexuality (Connell, 2009). For instance, it has been customary for any educational system to reinforce normative performances regarding gender varieties. Commonly, students who are products of our society “bring heterosexist attitudes with them into the classroom” (Gates, 2011, p. 73) that are contested or reassured depending on the classroom dynamics regarding this subject.

Unfortunately, due to the oppressive power of cultural and education systems:

Educators expend energy hiding or protecting themselves from the prejudice and ignorance of a homophobic community. In a society committed to

social justice, gay and lesbian educators would not be required to sacrifice their sense of self-integrity to remain in their chosen profession. (Griffin, 1992, p. 195)

This sacrifice regarding identitarian performances has made teachers choose between ‘coming out’ or ‘remaining in’ in their classes. We argue that performing aligned to one’s own gender identity is linked to concepts such as good teaching or teacher identity inasmuch as it comes from the identity and integrity of the teacher, and good teachers have integrated identities and translated from their sense of self in the classroom (Palmer, 2007).

Taking this into consideration and in order to embrace different and multiple ways of being, this study understands the term queer, as “a broad term for a wide range of non-normative sexual and gender identifications” (Gray, 2016, p. 225). This also resonates with underpinning understandings that claim that “identity politics may be permanently troubled” (Wilchins, 2004, p. 152) and that “attempts to present any identity as a foundation will, inevitably or inadvertently, reinforce the existing binary structures of sexual, gender, and libidinal relationships” (Spargo, 2004, p. 68). Such understandings sweep away any possibility to continue categorizing queer identities within heteronormative configurations. So, if the identities of Colombian teachers of English are mapped from those who perform them, we could, as Nash (2010) suggests, shed light:

[...] on the possibilities and potentialities for lives lived in incongruent and conflicting relationships with normative systems of meaning — neither within nor without — but as a form of fluidity; a mobile instability in experiences, behaviours, and practices of the self. (p. 132)

Teacher identity

We regard teacher identity as the being that informs doing (Taylor, 1989) and includes the “narratives about individuals that are reifying, endorsable, and significant” (Sfard & Prusak, 2005, p. 16). Therefore, as we want to go beyond an understanding of identity where it is seen as “the link between professional

identity and professional action" (Watson, 2006, p. 510), we refer to teacher identity as a personal, self-performed category of teaching that extends from the past to the future, but that is constructed and situated in the self along with one's own life history and stories.

As we are interested in presenting teacher identity from the locus of queer teachers, we consider it is worth saying that to decolonize teacher identity we must situate teacher identity as involving crises that lead to transformations (Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011) to embrace the fact that teacher identity is a fluid, dynamic, and ongoing developmental process influencing and being influenced by a multitude of factors (Mockler, 2011). So, to understand local teacher identities, there must be a decolonial spirit that can contest coloniality of being operating within ontological and epistemological conceptions of teacher education. Such an attitude "demand[s] responsibility and the willingness to take many perspectives and [the] points of view of those whose very existence is questioned and produced as insignificant" (Du Bois, 1999, p. 262).

Therefore, teacher identity should challenge colonial ways of thinking and acting. The starting point of decolonization is not a rejection of colonialism but the acknowledgement of existing structures of domination (Hooks, 1990). This, we believe, does not mean to replace the dominant with the marginalized (Sharma & Agmad Mir, 2019) but to position an epistemic shift in which the subaltern speaks and is heard. With this, we consider that gay teacher narratives can help decolonize, re-imagine, and rearticulate known teachers of English ontologies within myriad gender dimension(s).

Gender

We regard gender as a remnant of coloniality as well. As such, much of what has been said about gender is well tailored through cultural discourses endorsed by means of language use (Mayer & Wodak, 2009). These discourses have imposed, wittingly or unwittingly, labels, and categories that have perpetuated gender as the social behaviours, expectations, and attitudes that are linked to being male and female

(Litosseliti, 2006). However, these features that are indeed cultural constructions have been socially determined by a long history of validation of the oppressing social gendering and gendered discourses reproduced by the logic of coloniality and modernity made evident through Eurocentric discourses imposed upon Latin America / Colombia.

We consider that, when it comes to language teaching, Colombian teachers of English and their gender identities have been somehow documented but barely heard. Methodologically speaking, there has been a poststructuralist approach to comprehend gender and identities, but this seems to have employed an apparent essentialist understanding of the other that, in the end, might be sustaining the reproduction of colonial impositions of being.

This notion of the *other*¹, for us, reflects an understanding of knowledges that differs from the Western tradition and promotes the comprehension of multiple modes of being that subvert the heteronormative and fixed categories individuals, not just teachers, have been tied to.

Bearing the aforementioned in mind, we think we must refer to the coloniality of gender as it "[...] lies at the intersection of gender/class/race as the pivotal construct of the capitalist world system of power" (Lugones 2010, p. 746). With this, we argue that gender is a colonial construct of dispossession that needs to be inspected within the ELT field. Therefore, to complement this categorization from another perspective, we are aiming to make visible the artificial, constructed nature of 'subalternization' thinking (Mignolo 2011, p. 72) that has positioned gender identities among ELT teachers as a Western category and mechanism of power. Aligned to this, we also agree with Lugones (2008) who argues that

Understanding these features of the organization of gender in the modern/colonial gender system—the biological dimorphism, the patriarchal and heterosexual organizations of relations—is crucial to an understanding of the differential gender arrangements along "racial" lines. Biological dimorphism,

¹ Within deconolonianism there are decolonialisms. As a result, there exist different understandings of otherness (Mignolo & Walsh, 2018).

heterosexual patriarchy is all characteristic of what I call the “light” side of the colonial/modern organization of gender. (p. 2)

Consequently, since decolonizing gender is a practical task embedded in our own epistemological interest as researchers, we believe we must promote “a lived transformation of the social” (Lugones, 2010, p. 746) by voicing up those who have been dispossessed but also by capitalizing on the importance of listening to them counter their historically voiceless status.

Context of the study and participants

The study was conducted in a private but non-profit English language teaching institution in Bogotá, Colombia. Lea and Duncan (not their real names) who are teachers of English and whose ages are between 20 and 45 years old were invited to participate in a six-month study in order to collect their experiences regarding their queer performances in the EFL classroom. Lea and Duncan were invited due to their identities as queer teachers of English and as they were relevant to the interest of the study (Miles & Huberman, 1994). Their participation in the study was not just limited to providing the experiences, but they participated in the identification of meaningful events of their own narrations.

Narrative inquiry as a research methodology: seeking a decolonial nexus

Rodríguez (2016) considers that the methodological issue is important in the decolonization process. Therefore, this study takes on narrative inquiry as a research methodology in which the narrator or protagonist is an active agent not a dupe (Elliott, 2005) to thus delink from conceptions of identity as a remnant of colonial paradigms. We opted for this methodological route to “attend to individuals’ lives remaining attentive to the larger contexts and relationships within which lives are nested” (Clandinin, Cave, & Berendonk, 2017, p. 91). In adopting narrative inquiry, we commit to both, a narrative ontology that acknowledges experience as continuously interactive (Dewey, 1938) and a

personal research epistemology where the narrative is a tool to have “the certitude that the subaltern can speak” (Mendoza, 2016, p. 112).

By adopting narrative inquiry, as research methodology, we consider we can imagine a relationship with Duncan and Lea that goes beyond coercion and subjugation. This methodological decision commits our own research to identify what kinds of voices we are expressing in order to dismantle the logic of coloniality that is “problematically enlivened through educational research” (Patel, 2019, p. 12). Accordingly, we commit to promoting an epistemology that emphasises that “learning and knowledge are never placeless” (p. 61) and in so doing can address and highlight the tensions that exist in colonial structures of knowledge production (Mendoza, 2016).

Data construction and analysis

We share the view that narrative is a way of accessing knowledge (Domínguez & Herrera, 2011). Consequently, we will not refer to a process of data collection in this manuscript but to the process of data construction. In this respect, such construction started by having Duncan and Lea participate in a number of three oral interviews that were later transcribed. This decision was made as they were invited to locate and further comment on some events, we had considered relevant to be inspected. In doing this, we aimed at creating an intersubjective link in which their narrations could only voice a particular and unique story. In fact, this sort of procedure also allowed Lea and Duncan to see whether our representation and interpretations of their stories conveyed some of the meaning they intended to convey.

This methodological decision was grounded on a decolonial doing in which our decolonial action was intended not to follow any traditional research stage, but to work for a communal contemplation, alternative conversation, and a configurative reflection (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019) of the experiences we tried to understand. Consequently, we consider that when Lea and Duncan enter into

a conversation not just in the interviews, but also in their commenting of our interpretations, our decolonial doing becomes more personal, "a matter not contemplated by Euro-centered intra-European hermeneutics and their corresponding methodological proposals with universal claim" (Borsani, 2014, p. 162). As a result, the traditional methodological assumptions in which participants can just be enunciated in the language of the West (Haber, 2011) are broken.

Therefore, we analysed the narratives reported here not just by reconstructing facts and experiences, but by listening to the experiences that, as we see them, create a sense of what has been dispossessed. With this, we do not mean to promote any universal truth that might emerge from narratives but we do want to speak about Lea and Duncan's other knowledges' as narratives possess a given transformative character that legitimizes different ways to configure reality and to relate to it. The aforesaid is what we name as data construction.

It is worth noting here that, although the nature of data reported in this study is completely narrative, excerpts used hereafter to construct the corpus of the study are seen as events. On this, we approached narratives by attempting to connect incidents into sequences of events that can shed some light onto how Duncan and Lea understand the multiple possibilities of fostering a personal positioning regarding gender and identity. Consequently, we reached narratives by detaching ourselves from the typical narrative analysis that in most of the cases ends up in epistemological extractivism; instead, we analysed narratives, methodologically speaking, by engaging in an inquiry to present other possible interpretations of identity. In short, what Lea and Duncan shared, our act of listening as researchers, and the construction of the meaning of participants' experience is what we understand as narrative knowledging (Barkhuizen, 2011).

Findings

The following analysis presents the narratives of two queer teachers of English. These narratives reflect their

lived experience and personal discourse(s); this is why, not only will the analysis of the narratives articulate with the theory, but the narratives will also be heard taking into consideration that those who speak are the ones who possess the other knowledge we are interested in documenting. Nevertheless, it is worth noting here that these narratives were partially translated from Spanish to English after reported. Since they were the result of our engaging in an alternative conversation (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019) with Lea and Duncan; their experiences configure a relational meaning we tried to convey when translating.

Lea's experience(s)

Lea is a teacher of English who mainly identifies herself as queer. For Lea, being queer means feeling free to express herself and talk about her love live freely. However, she is not that open in class since she feels it could jeopardize her job as a teacher of English. This feeling has led her to "walk a constant line between safety and honesty" (Kissen, 1996, p. 16), making her construct and choose between dual identities. As far as this study is concerned, it is in this logic of duality that we can find colonial notions of being within the Colombian ELT classroom.

The aforementioned logic in which culture and structure of the modern world-system oppress who Lea really is, is what has been described as the coloniality of being (Maldonado-Torres, 2017). Using this concept of coloniality, we approach Lea's experience as a teacher of English. Lea, by identifying herself as queer, positions her own ontology as something that is informed by what she believes in. In the following excerpt, we can find her unique identification with queerness:

For me, queer is simply everything that is not heterosexual because I cannot define my identity as a lesbian since it does not fit there, or as bisexual, because I do not believe either very well in matters of gender marked as a man and woman, but for me there are other things in the middle or beyond the labels and so queer is like an invisible category, as it is a category to indicate that I am not hetero but it is very difficult to identify specifically who I am and that is why I like it very much.

As for Lea's identification as queer, she marks her disagreement with the binary conception of gender. We consider it is in this discordance that Lea tailors other categories that go beyond the normative labels. In fact, she puts forward her own identity by emphasizing that she cannot identify herself with existing categories that fall short in determining who she is. Moreover, the category of queer is invisible and allows her to choose who she wants to be. However, as Lea moves in a Western-based environment, she seems to adopt the term queer with a universalist meaning. It becomes evident, for us, that no matter how she conceptualizes her own experience, it is difficult to separate herself completely from the traditional structures of society.

Since Lea contends there are many more possibilities between /other than being a man or a woman, identifying herself as queer restores the ontological-agency removed from her by the logic of the modern world-system. Nonetheless, as Lea refers to an invisible notion of being queer, we believe, it is important for us to delve deeper into this idea as in fact, it is an agentive form that should not be seen negatively but prospectively.

For example, we are seeing families in the class and I make my family trees with trans artists with drag people and I do not say this specifically to the students, but simply put them as an attempt to naturalize different identities and do it to show them, to simply make them visible. If you ask me ... or there is always that person who knows what is happening and is like "yes teacher, I saw that you put this person from gay groups", I feel I can use woman for adjectives a trans girl, or a drag girls because in addition its performativity [sic], using the word brings more options in terms of description of adjectives and also in terms of sport activities. We speak about able and disable bodies, then I put many things that have to do with the Paralympics to see different types of corporalities [...] I do this to naturalize, to make visible how different things exist. This is what I was saying, beyond identity, there is a whole social construction.

For Lea, there are multiple forms of being that are imperceptible but that can be visible through

classroom discourses and activities. In this respect, we consider Lea is naturalizing the notion of difference as her queer identity is born between the ontological and epistemological tensions that she brings from her own life-story. It is important to note here that her narrative, apart from describing what occurs, also expresses and contains emotions, thoughts, and interpretations, thereby she places emphasis on the uniqueness of each event rather than on common characteristics (Bruner, 1987), heteronormative ones, others individuals might be familiar with. However, we sense Lea's queerness is composed of performances, beliefs, and notions of self that are rooted in the concept *who I am is what I do*.

Lea's performance in class allows her to enact what she believes in. In a certain way, she comes out and reveals her queerness by simply neutralizing what she considers has been tied to identity. Interestingly, her use of language reflects an expression of resistance against a logic that obscures students' understanding of the other and that without a doubt put a strain on hegemonic power structures where sexual, gender, and racial hierarchies of the modern/colonial capitalist/patriarchal world-system (Grosfoguel, 2005) are rooted. Importantly, since "language teaching contexts are not exempt from the responsibility of incorporating the gender perspective to help educational institutions battle gender inequities" (Mojica & Castañeda-Peña, 2017, p. 140), Lea's attempt to disrupt fixed power structures becomes a pedagogical/personal act of resistance that reinforces the importance of decolonizing gender as a practical task (Lugones, 2003).

Accordingly, Kumaravivelu (2012) argues that language can work from an ideological perspective "to express a particular point of view to achieve a particular goal" (p. 25). Although this view of language also recognizes that "language is tied to power and domination" (p. 25), we believe that Lea's language choice reflects an ideologically grounded decision that is shaped by her queerness. In the following excerpt, we address Lea's ideological use of language more in detail.

One thing that seems magical to me about English is that there is no [grammatically marked] gender like in Spanish. If I know that we are going to be talking about couples or families, the first concept I teach them is - significant other - with this, I can talk openly about my relationship, and in case there is someone who is in the closet, they can talk about their significant other without using any gender. Doing this allows certain performativity of what it is to leave the closet, or without feeling obligated which happens many times. For example in the VIP tasks where students choose a very important person to talk about, they say - I am going to choose my partner - then I tell them -choose your boyfriend or girlfriend, No matter who- I mention the word boyfriend or girlfriend because it seems important to highlight that it is possible.

Through language, Lea builds a personal yet collective discourse in which she can perform, discursively speaking, her queerness. The excerpt above makes explicit Lea's language choice to build a bridge for those who are 'in the closet' and might be afraid of disclosing their queer identities. We believe Lea's attempt to restore students' self-identification is a very meaningful onto-epistemological attempt to battle a dimension of coloniality in which power aims to keep subalternity as a condition usually constructed by means of discourse formations (Quijano, 1992). Arguably, Lea's performing is, to a large degree, an extension of a given queer but *self-constructed pedagogy* which has the purpose of interrupting "familiar patterns of thinking" (Sumara & Davis, 1999, p. 192) in her students.

In closing Lea's experience, it is appropriate to note that Walsh (2009) describes the familiar dimension of the coloniality of power as it is founded on a racialized hierarchy and on the assumption of natural superiority. Nevertheless, as this dimension of coloniality has imposed ideas of inferior (queer) and superior (heteronormative) identity on people, it is not surprising that both students and teachers of English, feel certain oppression to 'come out'. What Lea does as a teacher of English aims to fragment set and fixed discourses and mental categories students have and that, without a doubt, end up perpetuating certain systems of meaning.

Having explored Lea's narrative, we consider necessary to hear from an individual and a professional whose experience can shed more light onto non-colonial matters of gender and teacher identity, relevant for the Colombian field.

Duncan's experience

Duncan is a teacher of English who identifies himself as queer. For him, being gay is not out of the ordinary, yet he considers that his identity as a gay teacher of English plays a huge role in his performing in class. For him, who he is, at times, makes students take some time to get to know him due to the fact he does not conform to what they expect of a teacher. In fact, this identity disclosure is quite interesting as research has shown that many teachers choose to disclose their identity to some teachers, or to all teachers, but choose to remain closeted with students (Hooker, 2010). The following excerpt aims to describe Duncan's particular position:

The first weeks the students suffer getting me because I am myself as you said from the beginning, you know they do not understand many things, I think that as I am, as such, let's remove the label, Duncan as such is a very complex figure because I am a person that I have been through a lot of things, I have learned a lot, I am a mess, yes I am! [...] when I am in the classroom I am very aware that I am there because I chose it because I am happy doing it and I have somehow or another [sic] I have learned to know a lot, I am still doing it but I have learned to know a lot and on that journey of the life of self-discovery; for me, there is no point in being a teacher if you are not sincere if you are not authentic. Now, about the gay story, was it what led me to become a teacher? Did it have to do with being gay? No. I always wanted to be a teacher, now as gay, as a gay man, I am also weird! but I also have it clear, it is very complex because at the sexual level I know that I like guys, [...] at the gender level I like to keep it masculine but let's say when you are gay you learn a lot about all of yourself including your masculinity.

For Duncan, the kind of professional he discloses in the classroom is who he is. Although coming out might make teachers look powerless and without

agency (Ferfolja, 2009), coming out, as we regard it, allows teachers to exercise their own epistemological and ontological defiance. Interestingly, Butler (1990) provides a very valid argument by claiming that “norms might be inhabited differently because sometimes the very conditions for conforming to the norm are the same as the conditions for resisting it, conforming and resisting become a compounded and paradoxical relation to the norm” (p. 217). Thus, we consider Duncan’s performance in class as disobedience that for him, consciously or unconsciously, represents reclaiming who he is and what good teaching is.

Regarding good teaching, Western/Northern notions have limited it to those “practices or behaviours positively associated with student outcomes” (Hanson, Paulsen & Pascarella, 2016, p.738). However, thanks to Duncan’s experience we can claim that good teaching is also about understanding the tensions inherent in being queer in the classroom and ‘queering’ the classroom, as Thompson (2004, p. 273) calls it. For him, songs, comments, images help him assert his own identity as a teacher. The following excerpt presents Duncan’s narration of what he considers exposes his queerness.

Let’s say that what screams first that I am gay is the music, I always play music in my classroom because I am a person who gets bored, so I try to play music to entertain myself and the students, but I think I do a very good selection of music, but when you look at the selection of music and there are videos that are iconically very gay, they are among disco, pop, also the slightly visual design of the visuals that I bring, I am very visual I try to put a little dedication to that and I sometimes bring visual things [...] I am gay the very first day, but if I feel that it is more comfortable for them once I tell them. I think that at the end of the day the most beautiful thing of all classes is that we know why we are there.

Through music, in Duncan’s words, he comes out in front of his students. Nonetheless, we consider coming out is just a term to position the self as a coherent and recognizable subject (Butler, 2004) that in most cases goes in opposition to the norm and

becomes a political act. It is worth noting here that although sexual identity categories can also be read as “instruments of regulatory regimes” (Butler, 1990, p. 13), refusing to come out can be read as conforming to those gender arrangements that have “introduced many genders and gender itself as a colonial concept and mode of organization of relations of production, property relations, of cosmologies and ways of knowing” (Lugones, 2008, p. 186).

As a matter of fact, Duncan’s own queer performance in his classes echoes Donahue’s (2007) assertion that “learning to teach is about negotiating identities, finding out who one is in the classroom” (p. 75). As Duncan’s performing in class is an extension of who he is, it would be interesting to go back to his understanding of coming out to understand the relationship between Duncan, his performing in class, and his identity as a teacher.

Let’s say socially, the coming out and let’s say ... historically the term comes from gays coming out of the closet, you know English so I do not need to translate it, but the process that involves coming out for one of gay is very complex because it is in some way or another embracing who you really are and show it socially, so people will either buy or reject it but it’s just about you telling the world who you are [...] But now that I am sure of what I am, I like to show a little and share those perspectives from music to opinions, thoughts that in some way or another allow me to share who I am, so that my students can show as well who they are and in some way or another there is no forced environment but that we are the real individuals that we are in ... pursuing the objectives we have, I would like to believe that my discourse is coherent with my ... behaviour and is coherent with my thought process so I would like to think that I am coherent and that makes me a better person and a better teacher for my students by all means.

Duncan’s identity is rooted in the concept of self-understanding. This means that, in narrating himself, Duncan is framing his identity within the contexts where he is. Moreover, as a result of such interpretation and re-interpretation of his experiences, his understanding of experiences alters and

adds tension to any known notion or conceptual framework of identity as one's development cannot be explained just by conceptualizing it from a norm, but from the personal experiences that situate the queer in him. Aligned to this, it might seem important to pinpoint that as teachers get opportunities in which they can develop their ideas about themselves, it is crucial to their performance in the class (Bullough, 2008) to be able to understand how personal theories, attitudes, and beliefs that teachers have about themselves are developed throughout their teaching careers.

In the analysis above, we see Duncan's persona as an important element in reconfiguring notions of how professional identity is developed. As teachers' professional identities change due to different experiences during their careers, we find it meaningful to build deeper knowledge and understanding of the pedagogical interventions that are committed to contesting heteronormativity. Therefore, although pedagogical interventions narrated here might not be intended to intentionally address constraining systems of thought and grids of intelligibility pertaining to the privileging of heterosexuality, we believe they do have the potential to serve "as an imaginary site for multiplying alternative forms of identifications and pleasures not so closely affixed to – but nonetheless transforming – what one imagines their identity imperatives to be" (Britzman, 1998, p. 85).

Thus, the following excerpt, we think, resonates with our commitment to exploring conditions of possibility for imagining a social self and forms of identification that are not fixed by colonial notions of self by advocating for a pedagogy that works as a political mechanism to decolonize gender and identity constructed in modern territories.

This work is not about pleasing, but it has to do with my philosophy of life: kindness and love and understanding. Let me explain, the way I have found to feel better about who I am is by accepting the fact that I work with a group of people, not only students and teachers but ...and when you have to work with other people you need to learn basic social skills that allow you to wear the other shoes [...] of course, what I really appreciate about

being a teacher is that I have been given the gift to see the inner child of everybody and to see how beautiful they are, they are all different but everybody has something nice to bring and when that pops up everything works better but where there is stress when there is miscommunication, where there is... this atmosphere... then I think the best way to work towards better understanding and better constructions of common territories is to get to know each other to work towards it and to implement real actions.

Duncan's narrative positions the importance of working with the other, to understand the other if common territories are to be built. We believe that this represents a very important decolonial lens since it becomes an epistemic weapon to dismantle any hierarchy that privileges Western cosmology over non-Western knowledge cosmologies (Mignolo, 2000). With this, we mean to say that, in the field and in all the modern world, there have been established dominant conceptions of who the other is, and how to coexist and inhabit the territory. However, Duncan breaks down this assumption by sustaining that territories come from the power of enunciation where his identity emerges as "a more solid source of meaning because identity involves a process of self-construction and individualization" (Mingren & Shiquan, 2018, p. 92) that cannot be detached from our self-driven interest in acknowledging the other and being acknowledged.

Conclusions

This study had no other purpose than installing the decolonial spirit in matters of gender in relation to ELT. As such a stance assumes a social justice orientation, the voices we heard and learned from in this study stand for what we consider to be the most liberatory mechanism for applying epistemological/cognitive justice (De Sousa Santos, 2009) in matters of gender in the ELT field. As a result, what Duncan and Lea shared with us paves the way to produce, from a position of subalternity within the geopolitical logic of knowledge, a valid epistemological contribution to reproduce and construct knowledge within and from a different alternative project.

We consider identity to be pivotal. Most of what is said in the ELT field barely questions the mental categories of identity due to our exposure to society (Warner, 1999) and as such, those who are in the process of becoming EFL teachers and, even those who are already teachers of English barely have had the chance to challenge who they are as beings and professionals. Although it might be certain that developing a professional identity is essential to become a successful teacher (Olsen, 2010), teacher identity cannot be restricted just to the professional dimension of knowing how to do a job instrumentally. In fact, teacher identity is shaped by personal narratives (e.g. Atkinson, 2004; Cohen, 2008).

Two principal conclusions can be drawn. First, as seen in Lea's narrative, identity is a personal construction that, although framed by social and external discourses, is highly fragmented due to the experiences identity is composed of, where identity cannot be defined by categories as it is situated in and from the individual's experience. Second, language teacher identity is the result of the individual's own performing in context as seen in Lea and Duncan's narratives.

Therefore, colonial patterns of power, that are commonly related to identity as an ontological category, foster an intersubjective relation framed by modernity. Nevertheless, as experience discloses and disrupts the residual colonial architecture formed from socio-historical configurations of being, queer language teacher identity cannot therefore just be an expression of coloniality of gender, as ontology is a concept refined in a de-colonial/modern context where queer performances and identitarian categories are interwoven.

The queer identities documented in this study emerged as personal construction of the self in the context of a socially constructed activity like teaching English. For Example, Duncan and Lea put down heteronormative and oppressing notions imposed on the self by displaying self-awareness, agency, and freedom from an ethical position as queer teachers. This is quite important as such features intentionally subvert the colonial contemporary reality they are

facing as professionals. Therefore, we consider that as dimensions of coloniality (being/knowledge/power) can indeed interplay with one another in the EFL classroom, narratives reported here not only pose conflicting notions of academic colonialism present in Colombian ELT, but they also present knowledge of 'subaltern professionals' as relevant for the ELT community. Regarding this, Duncan and Lea both made evident that "language pedagogy has an ethical goal that goes into the construction of inter-subjective meanings that help us both to understand ourselves and others in the interest of better societies" (Granados-Brán, 2018, p. 175) and as such, who you are has a stake in what you do and how you see and relate with others (Kemmis et al, 2014). Consequently, language teaching goes beyond a set of linguistic items, methods or methodologies to be mastered.

These conclusions, far from being a final understanding of the experiences examined, are local and situated knowledges which unsettle the coloniality of power and its constitutive matrix (Quijano, 2000b, p. 533). Conclusively, the hidden but hegemonic Euro-American-centric values that have influenced and shaped models of identity and of being for queer teachers of English still need to be contested and therefore, much more research is needed to voice and *listen to* those who have been dispossessed, silenced, and rejected by modern logic.

References

- Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30, 3, 379-94.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45, 391-414. doi:10.5054/tq.2011.261888
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Borsani, M. E. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio*, 13, 146-168
- Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects*. Albany: State University of New York Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.

- Bullough, R. V. (2008). *Counternarratives: Studies of teacher education and becoming and being a teacher*. State University of New York Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Clandinin, D. J., Cave, M. T., & Berendonk, C. (2017). Narrative inquiry: a relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 51(1), 89–96. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1111/medu.13136>
- Cohen, J.L. (2008). 'That's not treating you as a professional': Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14(2), 79–93.
- Connell, R. (2009). A thousand miles from kind: men, masculinities, and modern institutions. *The Journal of Men's Studies*, 16(3), 237–253.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Clacso Ediciones.
- Domínguez, E. & Herrera, J. (2011). La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Revista Psicología desde El Caribe*, 30(3), 620-641.
- Donahue, D. M. (2007). Rethinking silence as support: Normalizing lesbian and gay teacher identities through models and conversations in student teaching. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 4(4), 73-95. https://doi.org/10.1300/J367v04n04_06.
- Du Bois, W. E. B. (1999). The soul of back folk. In H. L. Gates Jr & T. Hume (Eds.), *Authoritative text. Contexts, criticisms*. W.W. Norton & Co.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage
- Escobar, A. (2010). Afterword. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 391–399). Routledge.
- Fajardo Castañeda, J. (2014). Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38075>
- Ferfolja, T. (2009). Stories so far: An overview of the research on lesbian teachers. *Sexualities*, 12(3), 378–396.
- Gates, G. J. (2011). How Many People are Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender? *UCLA: The Williams Institute*. <https://escholarship.org/uc/item/09h684x2>
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Granados-Brán, C. (2018). Revisiting the Need for Critical Research in Undergraduate Colombian English Language Teaching. *HOW Journal*, 25(1), 174-193. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.355>
- Gray, J. (2016). Language and non-normative sexual identities. In S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 225-240). Routledge.
- Griffin, P. (1992). From hiding out to coming out: empowering lesbian and gay educators, in *Coming Out of the Classroom Closet: Gay and Lesbian Students, Teachers, and Curricula*, ed. K. M. Harbeck, Harrington Park Press, New York, pp. 167–196.
- Grosfoguel, R. (2005). *The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality*. Ed. William I. Robinson and Richard Applebaum. Critical Globalization Studies. Routledge.
- Grosfoguel, R. (2008). *Transmodernity, border thinking and global coloniality*. Eurozone: Decolonizing political economy and postcolonial studies.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*, (23). <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564>
- Hanson, J., Paulsen, M., & Pascarella, E. (2016). Understanding graduate school aspirations: the effect of good teaching practices. *Higher Education* (00181560), 71(5), 735–752. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1007/s10734-015-9934-2>
- Hooker, S. D. (2010). *Closeted or out? Gay and lesbian educators reveal their experiences about their sexual identities in K–12 schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from OAIster at <http://oaister.worldcat.org/>. University of Cincinnati, Cincinnati, OH.
- Hooks, (1990). *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. South End.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Kissen, R. (1996). *The last closet: The real lives of lesbian and gay teachers*. Heinemann.

- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. Routledge.
- Lander, R. (2018). Queer English language teacher identity: A narrative exploration in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender and language: Theory and practice*. Hodder Arnold.
- Lugones, M. (2003). Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia* 22(1),186-209.
- Lugones, M. (2008). The Coloniality of Gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*. Spring.
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being. *Cultural Studies*, 21(2/3), 240-270. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/09502380601162548>
- Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the decolonial turn: Post-continental interventions in theory, philosophy, and critique—An introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2) 240-270.
- Maldonado-Torres, N. (2017). The Decolonial Turn. In J. Poblete (ed.), *New Approaches to Latin American Studies: Culture and Power*. Routledge, 111-127.
- Mayer, M. & Wodak, R. (2009). Critical discourse analysis: history agenda theory, and methodology. In R. Wodak & M. Mayer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1-34). SAGE.
- Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Mendoza, B. (2016). Coloniality of Gender and Power: From Postcoloniality to Decoloniality. In L. Disch, M. Hawkesworth. *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (pp. 100-121). Oxford University Press.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2011). *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.
- Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On Coloniality*. Duke University Press.
- Miles & Huberman. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage.
- Mingren, Z., & Shiquan, F. (2018). Rural Teacher Identity and Influencing Factors in Western China. *Chinese Education & Society*, 51(2), 91-102. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/10611932.2018.1433410>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Mojica, C., & Castañeda-Peña, H. (2017). A Learning Experience of the Gender Perspective in English Teaching Contexts. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56209>
- Nash, C.J. (2010). Queer conversations: old-time lesbians, transmen and the politics of queer research. In Browne, K. and Nash, C.J. (eds) *Queer Methods and Methodologies: Intersecting Queer Theories and Social Science Research*, (pp. 129-42). Ashgate.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm.
- Ortiz Ocaña, A. & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. 10th anniversary edn, Jossey-Bass, San Francisco.
- Patel, L. (2019). *Decolonizing Educational Research*. From ownership to answerability. Routledge. University of Massachusetts.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Tercer Mundo Editores.
- Quijano, A. (2000a). Coloniality of power: Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, 1(3), 533-583.
- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Festschrift for Immanuel Wallerstein, part I. *Journal of World Systems Research*, 6(2).
- Rodríguez, A. (2016). El giro decolonial en el siglo XXI. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 133-158.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a

- Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sharma, N., & Agmad Mir, S. (2019). Decolonizing education: Re-schooling in India. *Sinéctica*, (52), 1-10. [https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-007](https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.31391/S2007-7033(2019)0052-007)
- Spargo, T. (2004). *Foucault y la teoría queer*. Gedisa Editorial.
- Sumara, D., & Davis, B. (1999). Interrupting heteronormativity: Toward a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 191-208
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, S. A. (2004). Operation "special": Interrogating the queer production of everyday myths in special education. In J. McNinch & M. Cronin (Eds.), *I could not speak my heart: Education and social justice for gay and lesbian youth* (pp. 273-388). University of Regina Press.
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/1359866X.2013.838621>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 14-53). 7 letras.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(5), 509-26.
- Warner, M. (1999). *The trouble with normal: Sex, politics, and the ethics of queer life*. Harvard University Press.
- Wilchins, R. (2004). *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer*. Alyson Books.

Modelo instruccional Blended-Flipped: personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior

Blended-Flipped Instructional Model: Personalization, Flexibility and Metacognition for the Leveling of English in Higher Education

Modelo instruccional Blended-Flipped: personalização, flexibilidade e metacognição para o nivelamento do inglês no ensino superior

María Catalina Caro Torres* <http://orcid.org/0000-0002-7575-1111>

Diana Angélica Parra Pérez** <https://orcid.org/0000-0002-3068-0970>

Alfredo José Averanga Murillo*** <https://orcid.org/0000-0002-1145-4433>

Nelson Javier Corredor Plazas**** <https://orcid.org/0000-0001-9002-9525>

Rosa Alejandra Medina Riveros***** <https://orcid.org/0000-0001-9601-5319>

* Magíster en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo. Jefe de Área de Apoyo al Aprendizaje de Inglés, Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras, Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: maria.caro1@unisabana.edu.co

** Magíster en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo. Directora de Studium, Centro de Recursos e Investigación en Idiomas del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de La Universidad de La Sabana. Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: diana.parra5@unisabana.edu.co

*** Magíster en Informática Educativa. Gestor de recursos de digitales en el Centro de Recursos e Investigación en Idiomas Studium Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: alfredo.averanga@unisabana.edu.co

**** Licenciado en Informática educativa. coordinador de recursos digitales en Studium, Centro de Recursos e Investigación en Idiomas, Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: nelson.corredor@unisabana.edu.co

***** Doctora en Educación. Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: rosa.medina@unisabana.edu.co



Para citar este artículo

Caro Torres, M., Parra Pérez, D., Averanga Murillo, A., Corredor Plazas, N. y Medina Riveros, R. (2021). Modelo instruccional Blended-Flipped: personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10742>

Artículo recibido
20 • 11 • 2019

Artículo aprobado
06 • 07 • 2020

Resumen

Este artículo de investigación presenta una exploración de un modelo instruccional híbrido y de aula invertida para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y sus alcances en la atención de las necesidades de nivelación de un grupo de estudiantes universitarios. El modelo nace como una estrategia de éxito académico para estudiantes universitarios que requieren estudiar inglés con una opción ajustable tanto a sus procesos de aprendizaje como a sus circunstancias de vida. Con un enfoque de corte cualitativo, se recolectaron los datos y se siguieron los postulados propuestos en la teoría fundamentada para el análisis constante y la codificación de los datos. Los resultados de investigación indican que los estudiantes perciben que el modelo instruccional híbrido-invertido les permitió superar barreras afectivas y de tiempo, mediante la flexibilidad y la personalización, además de incentivar comportamientos metacognitivos. Lo anterior permitió a los investigadores concluir que el modelo propuesto favorece el aprendizaje de inglés y que su enfoque híbrido-invertido demuestra que la tecnología es un medio facilitador en el proceso de flexibilización y adaptación de las prácticas de enseñanza a las necesidades de los aprendices de lenguas.

Palabras clave

educación superior; aprendizaje híbrido; enseñanza asistida por ordenador; enseñanza de idiomas; aula invertida

Abstract

This research article presents an exploration of the scope of an instructional model of English as a foreign language created in a hybrid environment and with a flipped classroom approach, in addressing the leveling needs of a group of university students. The model was born as an academic success strategy for university students who need to study English with an adjustable option both to their learning processes and to their life circumstances. Data collection followed a qualitative approach; and the analysis involved a constant analysis and coding of the data implementing the postulates of grounded theory. The research results indicate that students perceive that the hybrid-flipped instructional model allowed them to overcome time and affective barriers through flexibility and personalization. The model also encouraged students' metacognitive behaviors. These findings allowed the researchers to conclude that the proposed model favors English learning and that the hybrid-flipped approach demonstrates that technology facilitates the process of flexibilization and adaptation of teaching practices to the language learners' needs.

Keywords

higher education; blended learning; computer assisted language learning; language teaching; flipped classroom

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta uma análise exploratória sobre a abrangência de um modelo instrucional do inglês como língua estrangeira, criado em um ambiente híbrido e com uma abordagem de aula invertida, para atender às necessidades de nivelamento de um grupo de estudantes universitários. O modelo nasceu como uma estratégia de sucesso acadêmico para estudantes universitários que precisam estudar inglês com uma opção ajustável tanto ao processo de aprendizagem quanto às circunstâncias da vida. Mediante uma abordagem qualitativa, foram coletados os dados e se seguiram os postulados propostos na teoria fundamentada, com base na constante análise e codificação dos dados. Os resultados da pesquisa indicam que os alunos percebem que o modelo instrucional híbrido-invertido lhes permitiu superar barreiras afetivas e de tempo por meio de flexibilidade e personalização, além de incentivar comportamentos metacognitivos. O acima referido permitiu que os pesquisadores concluíssem que o modelo proposto favorece o aprendizado do inglês e que sua abordagem híbrida-invertida demonstra que a tecnologia é um meio facilitador no processo de flexibilização e adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos línguas.

Palavras chave

ensino superior; aprendizagem híbrida; ensino assistido por computador; ensino de idiomas; sala de aula invertida

Introducción

La tecnología y la educación podrían definirse como dos dinámicas coexistentes en un proceso de evolución continua en la que la educación, desde su interés por adaptarse a las necesidades del nuevo mundo, y la tecnología, desde su rol facilitador de procesos académicos, se entrelaza de manera flexible en muchos contextos de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es uno de dichos contextos en el que la integración de la tecnología ha llegado a permear.

El modelo instruccional propuesto en este estudio nace en respuesta a la identificación de las necesidades y circunstancias determinantes sobre el éxito académico en la asignatura de inglés de estudiantes universitarios. Los antecedentes indican pérdidas reiteradas de los cursos de inglés e inasistencia alta a clase por inicio de sus prácticas laborales. Para ellos, a partir del 2007 y hasta la actualidad, se fundamenta la alternativa de estudio “Programa de Trabajo Independiente: Plan Umbrella”, un programa en el que los niveles de inglés se cursan de manera autónoma a través de recursos de auto-acceso y con el acompañamiento de un tutor.

El modelo integra la tecnología mediante el uso de un ambiente virtual en la plataforma Moodle, que al ser combinado con el ambiente presencial, permite la construcción de un programa híbrido con un enfoque de aula invertida. Este artículo presenta el proceso de análisis, diseño, desarrollo e implementación del modelo instruccional de Plan Umbrella para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. Además, indaga sobre los alcances del modelo al resolver la pregunta de investigación: *¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre una propuesta de modelo instruccional para un ambiente híbrido de aprendizaje de inglés como lengua extranjera con un enfoque de aula invertida?*

En el siguiente apartado se presentarán los fundamentos teóricos que explican los alcances de integrar el aprendizaje híbrido en el aula de inglés, además de algunos resultados de su implementación en otros estudios. Luego, se expondrá sobre la importancia de flexibilizar los procesos de enseñan-

za-aprendizaje y su conexión con la integración de las nuevas tecnologías.

Marco teórico

Aprendizaje híbrido

Los ambientes de aprendizaje híbridos contrarrestan muchas de las falencias de los sistemas de educación tradicionales, puesto que proveen estructuras de redes flexibles y son considerados como un modelo favorable para el aprendizaje, especialmente para la educación superior (Alonso, López, Manrique y Viñes, 2005; Pavla, Hana y Jan, 2015). Las investigaciones en este campo demuestran que el aprendizaje híbrido beneficia diferentes escenarios de aprendizaje, entre estos, los cursos ofrecidos a estudiantes que inician el periodo de adaptación a la vida universitaria, o que se preparan para su periodo de prácticas laborales (Sriarunasmee, Techataweewan y Mebusaya, 2015).

En el mundo digital en el que vivimos el aprendizaje híbrido se convierte en un modelo prometedor para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que propende por el desarrollo de habilidades comunicativas (Janthon, Songkran y Koraneekij, 2015; Yalçınkaya, 2015). Por ejemplo, en la implementación de dos cursos de inglés en modalidad híbrida, Regalón y Leyva (2014) reportan un impacto pedagógico positivo evidenciado en el mejoramiento de la calidad de las clases y en la obtención de resultados más altos en las notas de los estudiantes.

Otros estudios en este campo también reportan el cambio favorable del rol del profesor en los escenarios de enseñanza híbridos, pasando de ser un conferencista y expositor a un guía, un tutor, o un mentor (Klimova y Kacetl, 2015; Krasnova y Demeshko, 2015), y en algunos casos, diseñador (Porter y Graham, 2016). El nuevo rol involucra habilidades del docente para motivar el aprendizaje (Avello y Duart, 2016; Kofar, 2016) e incentivar el desarrollo de habilidades de auto-conocimiento, auto-dirección, auto-regulación (Broadbent, 2017; Zhu, Au y Yates, 2016), e incluso de auto-perfección (Krasnova y Demeshko, 2015).

En el ámbito de la educación superior, los estudios arrojan luces sobre los elementos que caracterizan a los ambientes híbridos de aprendizaje. Osorio (2010) encontró que los cursos desarrollados en un ambiente híbrido se caracterizaron por ser constructivistas y orientados, en su mayoría, al desarrollo de actividades colaborativas, comunicativas y de trabajo en grupo, lo cual coincide con lo encontrado por Matukhin y Zhitkova (2015) en un programa de maestría. Otro hallazgo significativo se relaciona con la percepción positiva de los estudiantes frente a los cursos híbridos, quienes los asocian con la construcción del conocimiento, el desarrollo de tareas auténticas en contextos significativos (reales), la variedad en la interacción (Osorio, 2010), y la oportunidad de desarrollar la autonomía, al fomentar la responsabilidad con su propio aprendizaje (Hubackova y Semradova, 2016).

Los desempeños de los estudiantes que participan en los procesos de aprendizaje en ambientes híbridos comparados con los de ambientes completamente virtuales han demostrado ser mejores (Thai, De Wever y Valcke, 2017). Se resalta del modelo híbrido, la posibilidad de crear escenarios de aprendizaje centrados en el estudiante, que propenden por el desarrollo de habilidades cognitivas (Khlaisang y Likhitudamrongkiat, 2015), y que contribuyen a la humanización, la personalización y la diferenciación de los procesos educativos (Matukhin y Zhitkova, 2015).

Aula invertida

El aula invertida se ha adoptado principalmente en modelos de aprendizaje híbrido y en contextos de educación superior, con el fin de cambiar las experiencias de aprendizaje (Sohrabi y Iraj, 2016), mejorar los desempeños y las técnicas de resolución de problemas, promover la participación y la interacción (Vidal, Rivera, Nolla, Morales y Vialart, 2016), y desarrollar habilidades tanto colaborativas como de autodirección (Blau y Shamir-Inbal, 2017; El-Banna, Whitlow y McNelis, 2017; Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015).

Entre las fortalezas del aula invertida se encuentran el incremento de la motivación, el interés y la autonomía de los estudiantes (Gilboy, Heinerichs y

Pazzaglia, 2015; Sun, Xie y Anderman, 2018; Yang, Yin y Wang, 2018). En el aprendizaje de lenguas extranjeras se encontraron beneficios en las competencias comunicativa, sociocultural e interaccional (Jeong, 2017). También se informan mayores oportunidades para desarrollar habilidades de alto orden mediante la participación, la construcción de conocimiento, la interacción y las oportunidades de proveer y recibir retroalimentación (Blau y Shamir-Inbal, 2017).

El aula invertida ha demostrado tener efectos positivos sobre los desempeños de los estudiantes. Sergis, Sampson y Pelliccione (2018) señalan que este enfoque es efectivo para incrementar los desempeños de estudiantes que han presentado dificultades al tomar cursos completamente presenciales. Los aprendices pueden adaptar sus procesos de estudio al tiempo y ritmo de aprehensión individuales, y esto incide positivamente en su preparación para las clases presenciales (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015).

La inclusión gradual de contenidos y actividades en el aula invertida también ayudaría a los estudiantes a adaptarse y a tener mayor éxito (Hao y Lee, 2016). La efectividad del aula reside en cierta medida en un diseño instruccional que apunte a las necesidades reales y al perfil de aprendizaje de los estudiantes (Kakosimos, 2015) para facilitar el aprendizaje (Evseeva y Solozhenko, 2015) y fomentar la participación (Thai, De Wever y Valcke, 2017). Por lo tanto, en el aula invertida el docente también cumple un rol importante como diseñador (García-Sánchez y Santos-Espino, 2017; Porter y Graham, 2016; Wang, 2017).

Uno de los retos que enfrentan los estudiantes en el aula invertida es la ausencia del docente para aclarar dudas o instrucciones durante el desarrollo de las actividades previas a la clase (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015); no obstante, desde el aspecto pedagógico, esto es una oportunidad para promover la autonomía del estudiante (Chilingaryan y Zvereva, 2017; El-Banna, Whitlow y McNelis, 2017; Jeong, 2017). Wang, (2017), en concordancia con Vidal et al. (2016), plantean el uso de la auto-reflexión y la autoevaluación como mecanismos

para que el rol de aprendiz pasivo cambie a uno completamente activo.

Flexibilización del aprendizaje

La flexibilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ha sido un foco de investigación permanente en los últimos años, sustentado en la necesidad de apoyar a los estudiantes en la búsqueda de formas propias de flexibilización que los preparen para enfrentar este mundo “inestable” (Barnett, 2014). La flexibilidad requiere de instituciones abiertas a operacionalizar un método altamente receptivo y personalizado, que se interese en conocer las necesidades de los aprendices (Butcher y Rose-Adams, 2015).

También se relaciona con los avances y usos de la tecnología en el ámbito educativo, puesto que la tecnología en sí misma facilita el aprendizaje flexible y provee oportunidades de aprendizaje personalizadas (Papadima-Sophocleous y Loizides, 2016). Se ha encontrado que los ambientes virtuales de aprendizaje incluyen mayor flexibilización que los ambientes tradicionales de aprendizaje (Ammar, 2017; Parra y Medina, 2014). Existen grupos de estudiantes que manifiestan su preferencia por las clases en línea resaltando su flexibilidad en cuanto al tiempo y lugar de estudio (Wright, 2017). Los MOOC (Massive Open Online Courses) permiten una flexibilidad considerable para la organización del aprendizaje (Liu, 2016; Loya et al., 2015). En el ámbito del diseño instruccional para ambientes híbridos se resalta la flexibilidad como un elemento clave en el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Hirata y Hirata, 2008) y como una razón importante para promover dichos ambientes de aprendizaje (Kofar, 2016).

Los estudios sobre la conceptualización de la flexibilidad y la participación de los docentes de inglés en ambientes de aprendizaje de lenguas concluyen que promover estrategias de manejo y construcción de conocimiento es clave para el desarrollo de la creatividad y la participación de los docentes de lengua en procesos de aprendizaje integrales, reflexivos y de alto orden (Ammar, 2017; Keong y Subhi, 2015).

Metodología

Construcción del modelo híbrido y de aula invertida

El modelo instruccional híbrido-invertido presentado aquí adoptó para su desarrollo los parámetros del sistema de diseño instruccional ADDIE creado por el Centro de Tecnología Educativa en la Universidad Estatal de Florida en 1975 (Clark, 2014). Su denominación indica las cinco fases de las que se compone: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Las primeras cuatro fases se desarrollan de forma progresiva, mientras que la última fase (Evaluación) tiene presencia dinámica en todo el desarrollo, logrando así un modelo de instrucción de carácter flexible (Clark, 2014).

Fase de análisis

El análisis de necesidades busca identificar el problema de instrucción, caracterizar a la audiencia en sus conocimientos, habilidades, propósitos y restricciones de aprendizaje, así como establecer las consideraciones pedagógicas; además, se verifican las posibles opciones de presentación o entrega de la instrucción para definir el ambiente de aprendizaje. En el análisis de necesidades que dio origen al modelo híbrido-invertido, encontramos que algunos estudiantes no estaban alcanzando las competencias requeridas en inglés, evidenciado en pérdidas reiteradas de uno o más cursos de inglés, inasistencias a clase o cancelación de los cursos por cruce de los horarios de clase con sus prácticas laborales o con otras asignaturas de su carrera. En consecuencia, se optó por un modelo de instrucción enfocado en dos frentes: 1) la flexibilización del programa de inglés ya existente, para disminuir las inasistencias o cancelación de la asignatura, y 2) la personalización del aprendizaje, para nivelar a los estudiantes en las competencias que no estaban logrando en el programa presencial de inglés.

Fase de diseño

En esta fase se desarrolla sistemáticamente un proceso de aprendizaje que responda a las necesidades identificadas en la fase de análisis. El producto de

esta fase es un modelo del proceso de aprendizaje que contiene, entre otros elementos: los objetivos de aprendizaje, los desempeños a evaluar y la secuencia de aprendizaje. Para esta fase utilizamos las competencias establecidas en el programa presencial de inglés de la institución, y que se encuentran alineadas a los niveles A1.1 hasta B2.1 del *Marco Común*

Europeo de Referencia para las lenguas - MCER (Consejo de Europa, 2001). Seleccionamos y organizamos los contenidos de manera modular para ajustarlos a un ambiente híbrido compuesto por un 78 % de la instrucción en el eLearning Management System (LMS) Moodle, y un 22 % de la instrucción en el Campus Universitario (ver figura 1).

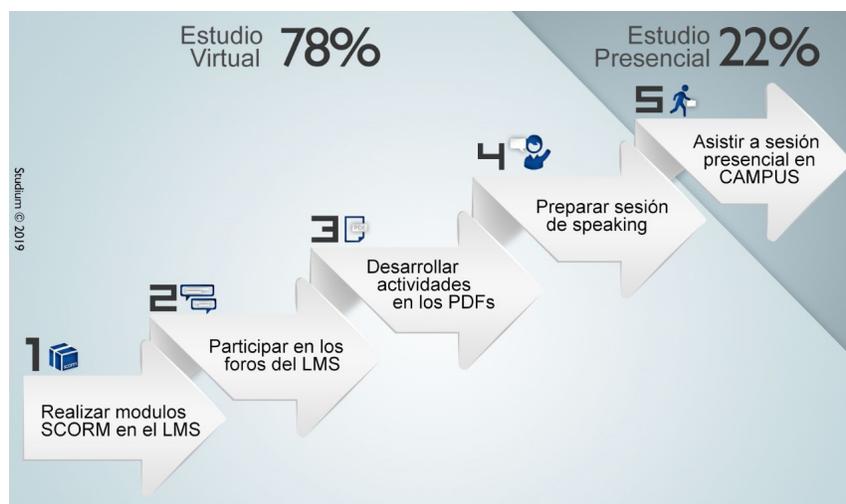


Figura 1. La secuencia de aprendizaje con un enfoque híbrido-invertido.

Fuente: elaboración propia.

Para estandarizar el diseño y guiar a los docentes en la secuencia didáctica de los contenidos, se crearon formatos de guiones con una secuencia de aprendizaje enmarcada en los nueve eventos de diseño instruccional propuestos por Gagné y Dick (1983): 1) captar la atención, 2) informar el objetivo, 3) activar los aprendizajes previos, 4) presentar el contenido, 5) guiar el aprendizaje, 6) provocar los desempeños, 7) proveer realimentación, 8) evaluar los desempeños y 9) mejorar la retención y la transferencia.

Fase de desarrollo

En esta fase se crea el material instruccional teniendo en cuenta las secuencias didácticas estructuradas en las dos fases anteriores, con el ánimo de alcanzar así el desarrollo de un entorno de aprendizaje completo. El resultado final es la plataforma de aprendizaje: el contenido, las lecciones, las ayudas, y los medios o recursos de apoyo que favorecen el aprendizaje y

rendimiento de los estudiantes. Al seguir los nueve eventos para el diseño instruccional (Gagné y Dick, 1983) se desarrollaron 12 módulos de aprendizaje por cada uno de los siete niveles del programa. Cada módulo se estructura con: a) un paquete de actividades de auto-acceso en formato Sharable Content Object Reference Model (SCORM), b) una hoja de trabajo (Worksheet) en formato Portable Document Format (PDF), c) un foro de interacción, d) una actividad de preparación para la interacción oral en clase y e) una clase presencial.

Las actividades del SCORM apuntan a los primeros cinco eventos del modelo de diseño instruccional de Gagné y Dick (1983). La hoja de trabajo (Worksheet) y el Foro abordan los eventos seis y siete, ya que arrojan evidencias del desempeño del estudiante, de su nivel de competencia y constituyen un insumo para proveer retroalimentación en la clase presencial. La actividad de preparación para la interacción en clase abarca

desde los eventos cuatro al ocho con una propuesta de tareas para estimular la comunicación oral en clase a través de la negociación y el aspecto funcional de la lengua. Finalmente, la sesión presencial, cubre los

eventos seis al nueve, en los que se provocan los desempeños, el docente provee realimentación y tienen lugar la evaluación formativa y las oportunidades de interacción entre pares (ver figura 2).

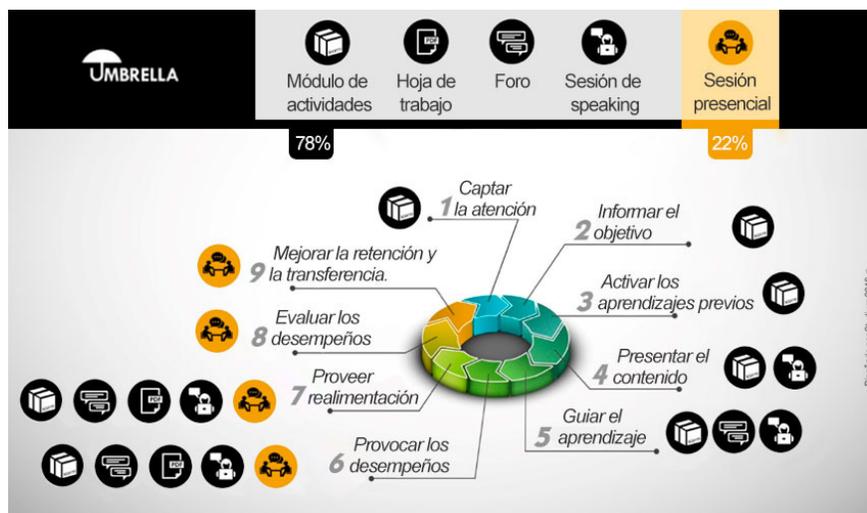


Figura 2. El modelo de enseñanza-aprendizaje híbrido-invertido.

Fuente: elaboración propia.

El equipo académico, conformado por una coordinadora y seis docentes del programa, desarrolló los contenidos pedagógicos y las actividades de aprendizaje. El equipo de desarrollo de recursos digitales, conformados por un coordinador, un diseñador y cuatro asistentes tecnológicos, desarrolló el estilo visual de los cursos y creó los objetos virtuales de aprendizaje con una herramienta de autor. Ambos equipos pilotearon los recursos y realizaron los ajustes necesarios hasta llegar a la versión final de los recursos de aprendizaje.

Fase de implementación

En esta fase los estudiantes reciben la plataforma de aprendizaje con todos los elementos de apoyo al aprendizaje (los contenidos, los recursos y los medios de interacción social, entre otros), adelantan el proceso de apropiación del conocimiento, desarrollan habilidades y demuestran comprensiones y desempeños. Los siete cursos del programa de inglés en modalidad híbrida-invertida se implementaron estimando cuatro horas de trabajo independiente de

los estudiantes en la plataforma virtual y dos horas de asistencia a clase presencial semanal durante un periodo de 16 semanas por semestre. Teniendo en cuenta las necesidades de nivelación y personalización del aprendizaje del grupo objetivo, organizamos grupos de entre dos y seis estudiantes por docente. Realizamos la capacitación a los docentes en el manejo de LMS y programamos inducciones para los estudiantes para familiarizarlos con la metodología híbrida-invertida del programa y con el manejo de la plataforma de aprendizaje.

Fase de evaluación

La fase de evaluación es un proceso continuo y dinámico en el que se evalúa la calidad del programa de aprendizaje. La evaluación permitirá verificar si los objetivos de aprendizaje establecidos satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para llevar a cabo este proceso se determinan los criterios, los métodos y las herramientas de evaluación. Para evaluar el programa híbrido-invertido diseñamos encuestas de evaluación de la calidad de los recursos

en el entorno virtual de aprendizaje y de la calidad de las prácticas de enseñanza en las clases presenciales. Las encuestas son respondidas por los docentes y por los estudiantes del programa al finalizar cada curso. Los resultados se analizan después de cada periodo académico y se crean planes de mejora. La evaluación de los aprendizajes incluye la evaluación formativa y la sumativa, generando así un proceso de evaluación continua que permite a los estudiantes verificar sus niveles de progreso en las competencias en inglés de cada nivel (Caro y Parra, 2018).

Método de investigación

Esta propuesta de investigación siguió un enfoque de corte cualitativo aplicando la teoría fundamentada, con la que se busca codificar los datos para desarrollar conceptos sobre un fenómeno particular (Glasser y Strauss, 2009). Basado en los procesos de codificación abierta, axial y selectiva se recolectaron los datos desde los registros documentales, las encuestas y las entrevistas. Los datos se analizaron mediante el software para investigación Atlas T.I., se siguió el procedimiento del método comparativo constante para determinar los códigos que en su abstracción generarán subcategorías y categorías conceptuales, según cada objetivo análisis.

El objetivo general de la investigación consistió en identificar, mediante las percepciones de los estudiantes, los alcances del modelo instruccional híbrido-invertido en la atención de las necesidades de nivelación en inglés de un grupo de estudiantes universitarios. El universo corresponde a un aproximado de 2240 estudiantes que cursan y han cursado inglés en el programa híbrido-invertido desde el 2007 hasta el 2019.

Participantes

Para este estudio se tomó una muestra representativa del 5 % de dicha población, que corresponde a un aproximado de 112 participantes. Estos estudiantes son jóvenes entre los 17 y los 24 años, quienes están estudiando su carrera profesional en la institución de educación superior y que han realizado alguno de los 7 cursos de inglés, entre niveles A1.1 y B2.1 según

el MCER (Consejo de Europa, 2001), ofrecidos por la institución mediante el programa híbrido-invertido.

Instrumentos

Para el tratamiento de los datos usamos las técnicas de recolección: análisis documental, encuesta y entrevista mediante los instrumentos: registros documentales, cuestionarios formales y entrevistas semiestructuradas.

Registros documentales

Utilizamos sistemáticamente dos registros documentales para la recolección de los datos referentes a la percepción de los estudiantes sobre el programa híbrido-invertido: 1) el formulario de inscripción en el que los estudiantes manifiestan las razones por las que quieren cursar inglés en esta modalidad, 2) los resultados de las encuestas de autoevaluación completadas por los estudiantes a mitad y final de cada curso. Estas evaluaciones son usadas en el programa para guiar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y los aspectos que requieren mejorar, para crear un plan de acción oportuno.

Cuestionarios formales

La técnica de recolección de datos encuesta, mediante el instrumento cuestionario, se caracteriza por ser una prueba escrita compuesta por preguntas formulada a un grupo de personas con el fin de estudiar temas relacionados con el objeto de una investigación (Ibáñez, 2015). En esta investigación administramos al terminar cada periodo académico un cuestionario de satisfacción, diseñado para indagar sobre la percepción de los estudiantes respecto a su experiencia de aprendizaje, especialmente mediante las actividades virtuales: SCORM, *worksheet* (PDF), foro, verificador de aprendizaje, diario de aprendizaje y sesión presencial de aprendizaje.

Entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas para la recolección de información incluyen al investigador como elemento fundamental del instrumento mismo, al ser él quien formula las preguntas y obtiene la información requerida. En este tipo de entrevistas

se realizan preguntas específicas sobre las cuales el entrevistado tiene cierta libertad para responder y el entrevistador las recoge de forma literal (Abad, 1997). La entrevista semiestructurada nos permitió profundizar en la recolección de datos sobre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el ambiente virtual y en el componente presencial del programa híbrido-invertido.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos mediante la triangulación y contraste de los datos recolectados, permitieron responder a la pregunta de investigación: *¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre una propuesta de modelo instruccional para un ambiente híbrido de aprendizaje de inglés como lengua extranjera con un enfoque de aula invertida?* Identificamos una categoría y dos subcategorías de análisis (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
Favorecimiento del aprendizaje de inglés	1. Permite superar barreras mediante la flexibilidad y la personalización
	2. Incentiva el desarrollo de comportamientos metacognitivos (Blakey y Spence, 1990) y auto-regulados.

Permite superar barreras mediante la flexibilidad y la personalización

Los resultados del estudio informan que la flexibilidad y la personalización son los dos aspectos diferenciadores mediante los cuales los estudiantes caracterizan al modelo híbrido-invertido, denominado “Programa de Trabajo Independiente: Plan Umbrella”. Los participantes reconocen que estos dos elementos contribuyen a la superación de algunas de las barreras en su aprendizaje, como las barreras de falta de tiempo y las barreras afectivas.

Flexibilidad vs. barreras de tiempo en el aprendizaje de inglés

La flexibilidad puede ser categorizada en flexibilidad institucional y flexibilidad pedagógica (Barnett, 2014). La primera se relaciona con el interés ins-

titucional en operacionalizar métodos altamente receptivos y personalizados basados en las necesidades de los aprendices (Butcher y Rose-Adams, 2015); la segunda, hace referencia al currículo, los roles del estudiante y el docente y la experiencia de aprendizaje-enseñanza. En lo concerniente a las barreras de tiempo, los estudiantes manifestaron que el programa híbrido-invertido favoreció su aprendizaje por la flexibilidad institucional, que les permitió lograr su meta de cursar el nivel de inglés, a pesar de sus limitaciones de tiempo: “es una oportunidad al alcance de las personas que no podemos cursar el nivel de otra manera debido a nuestras múltiples tareas” (Encuesta 14-1, 112). A lo anterior se suma la situación de los estudiantes de carreras como medicina, enfermería y fisioterapia, quienes deben cursar su práctica profesional en clínicas, hospitales o centros de salud, en horarios prolongados, impidiéndoles cursar el programa de inglés presencial compuesto por dos sesiones semanales en días y horarios diferentes: “Es un buen programa que facilita el aprendizaje del inglés a quienes por razones de tiempo no podemos asistir a varios horarios de clase a la semana” (Encuesta 14-1, 12).

Se ha afirmado que la tecnología en sí misma facilita el aprendizaje flexible (Papadima-Sophocleous y Loizides, 2016) y esto se corrobora con el modelo instruccional propuesto en este estudio. La estructura flexible de Plan Umbrella se evidencia en su diseño instruccional modular con enfoque pedagógico de aula invertida, que permite a los estudiantes realizar el 78 % del curso de inglés en la plataforma virtual asincrónica, y el 22 % en clases de dos horas semanales fijas, asignadas según el horario disponible de los participantes mismos. El programa posibilita el desarrollo de las actividades de aprendizaje virtuales en el tiempo de preferencia de los estudiantes y se acomoda al ritmo de estudio de cada individuo. Hallazgos similares se encuentran en un estudio con población universitaria en donde los estudiantes informaron altos niveles de satisfacción respecto a un sistema flexible de aprendizaje de lenguas, considerando que podían trabajar a su propio ritmo y que tenían la oportunidad de realizar los trabajos de forma autónoma (Chateau y Zumbihl, 2012).

Desde la visión de la flexibilidad pedagógica en el modelo híbrido-invertido los estudiantes resaltaron la importancia del rol desempeñado por el docente para el logro de las metas de aprendizaje personales y del curso. En este programa, el docente es llamado tutor, ya que su rol primordial es el de acompañar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y proveerles de experiencias de aprendizaje que respondan a sus necesidades: “[...] considero que el apoyo de la docente fue excelente, sus estrategias metodológicas favorecieron el aprendizaje” (Encuesta, 24). Lo anterior exige que el tutor planee las clases teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en las actividades virtuales: “el profesor observa cuales son los problemas que uno tiene y los ayuda a mejorar” (Encuesta 14-1, 31).

Personalización vs. barreras afectivas en el aprendizaje de inglés

En el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha demostrado la influencia de factores afectivos como la ansiedad, el autoconcepto, la autoestima, las actitudes y creencias, y los estilos de aprendizaje del estudiante (Mena, 2013). Los estudiantes de Plan Umbrella han enfrentado dificultades en procesos de aprendizaje de inglés previos, muy probablemente presentan niveles altos de intolerancia a la frustración, la desmotivación, el miedo a cometer errores o temores para expresar ideas en público haciendo uso de la segunda lengua: “Plan Umbrella es una excelente oportunidad para las personas que nos cuesta mucho el inglés ya que es un espacio más personalizado” (Encuesta 16-1, 33). Normalmente esta población se percibe a sí misma como incapaz para el aprendizaje de inglés e identifican con facilidad sus debilidades de aprendizaje antes que sus fortalezas. En palabras de Onwuegbuzie, Bailey y Daley “los estudiantes que tienen baja percepción sobre sus habilidades en la lengua extranjera tienden a tener bajos niveles de logro en la lengua extranjera” (2000, p. 12).

El análisis de las percepciones de los estudiantes informa que el programa favoreció su aprendizaje, motivación y auto-eficacia al contribuir en la

superación de barreras afectivas: “me siento muy motivada en inglés” (Encuesta 18-1, 27); “pienso que fue una experiencia que me permitió perder el miedo a hablar” (Encuesta 14-1, 1). La auto-eficacia es entendida como la creencia de un individuo sobre sus propias capacidades para ejecutar acciones que le permitan lograr un desempeño esperado (Thai et al., 2017) y un ejemplo de cambio positivo en la auto-eficacia en inglés se evidencia en el siguiente extracto de entrevista: “logró quitar mi barrera frente al idioma y fortalecer cada una de las habilidades de los estudiantes” (Entrevista 16-2, 4). Se ha encontrado una correlación entre la autoeficacia con el desempeño de los estudiantes en ambientes híbridos de aprendizaje (Lynch y Dembo, 2004) y esto se corrobora en el presente estudio: “Estar en Plan Umbrella me ayudó a conocer mejor mis falencias y mis habilidades, en cuanto a mis notas tuve un mejoramiento notable” (Encuesta 17-1, 50).

Los mecanismos de seguimiento y apoyo al aprendizaje, los grupos de clase pequeños, las sesiones de tutoría personalizada enfocada al desarrollo de estrategias de aprendizaje y la realimentación individual clase a clase son elementos que nuestros estudiantes identifican como atributos del nivel de personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje del programa. Dicha personalización permitió a los estudiantes mejorar en aspectos como la auto-confianza, evidenciada en su entusiasmo, nivel de motivación, esfuerzo para estudiar y capacidad para afrontar las dificultades (Tunçel, 2015): “al ser grupos con un número más reducido de personas facilita el speaking y la resolución de inquietudes, crea también confianza en el estudiante” (Entrevista 18-2, 61) y el autoconcepto académico, es decir, la percepción de ellos mismos sobre sus intereses y desempeños (Zhan y Mei, 2013) en este caso sobre el aprendizaje de inglés: “Me siento satisfecho con el avance que he obtenido” (Encuesta 16-1, 56).

Incentiva el desarrollo de comportamientos metacognitivos y autorreguladores

Schunk (citado en Monge-López, Bonilla y Aguilar-Freyan, 2017) informa que “los estudiantes que

presenten dificultades para manejar el tiempo y afrontar situaciones estresantes de la vida académica, y que tengan un pobre despliegue de estrategias de aprendizaje efectivas podrán tener mayor riesgo de presentar problemas académicos” (p. 63). Los resultados del presente estudio muestran que Plan Umbrella es un programa que favorece el aprendizaje de inglés al incentivar el desarrollo de comportamientos metacognitivos y autorreguladores en el aprendizaje. La personalización que maneja el programa, involucra retroalimentación y reflexión continua sobre el aprendizaje. Esto permite que los estudiantes estén atentos en su aprendizaje a indicadores que demuestren su progreso y sus necesidades de mejora, y que sean capaces de dar cuenta de cuánto han aprendido al finalizar cada corte académico: “siento que aprendí muchísimo y veo un avance en mí que antes no lo veía” (Encuesta 17-1, 52). Estas habilidades metacognitivas se ubican en la categoría más alta de aprendices metacognitivos propuesta por Perkins (1992), llamada aprendices reflexivos, que se caracterizan por su capacidad de manejar estratégicamente su pensamiento y de reflexionar sobre su aprendizaje, considerando lo que le es útil o efectivo y lo que no lo es: “[...] este semestre aprendí mucho ...tuve un mejor desempeño a diferencia de los niveles presenciales, mi nivel de speaking mejoró muchísimo a comparación de los demás niveles y mejoré mi competencia en las demás actividades” (Encuesta 14-2, 45).

La conciencia que generan los estudiantes sobre su propio aprendizaje se debe también al desarrollo de estrategias de autorregulación, que tienen lugar cuando hay un monitoreo y una adaptación intencional de las prácticas académicas para afrontar satisfactoriamente los retos de aprendizaje (Vermunt, 2005). Al iniciar cada semestre académico, los estudiantes son guiados en el uso de estrategias de manejo y de organización del tiempo, lo cual contribuye a su proceso de adaptación al ambiente virtual de aprendizaje, e incentiva el logro de las metas de estudio y la preparación de actividades virtuales semanales, antes de asistir a la clase.

Una de las dimensiones de evaluación de estrategias de autorregulación propuesta por Vermunt y

Rijswijk (1988) es la autorregulación de los procesos, los resultados y los contenidos. Esta estrategia se refiere a los comportamientos metacognitivos propios, diferentes a los fijados por el docente, como la evaluación de progreso de su propio aprendizaje: “fue un plan que me ayudó a fortalecer mi proceso de aprendizaje del inglés” (Encuesta 18-1, 21). Los resultados aquí expuestos nos permitieron determinar que el programa de inglés híbrido-invertido incentiva al desarrollo de comportamientos metacognitivos y de autorregulación.

Conclusiones

La creación de un modelo instruccional híbrido-invertido significó institucionalmente la posibilidad de ofrecer a los estudiantes una alternativa flexible y personalizada para cursar su asignatura de inglés. Este estudio se enfocó en el análisis de la percepción de los estudiantes sobre el modelo instruccional híbrido-invertido, diseñado en respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes mismos (Kakosimos, 2015). Los resultados demuestran que el modelo instruccional híbrido-invertido favorece el aprendizaje de inglés, ya que permite a los estudiantes superar barreras de tiempo y barreras afectivas gracias a su nivel de flexibilización y personalización; también porque promueve el desarrollo de comportamientos metacognitivos y autorreguladores en los estudiantes que lo cursan, lo cual concuerda con hallazgos encontrados en otros estudios (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015; Sun, Xie y Anderman, 2018; Yang, Yin y Wang, 2018).

Este estudio muestra una vía mediante la cual la tecnología puede ser positivamente integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, puesto que permite un enfoque en el que el estudiante es el centro de la educación y exalta la tecnología como el medio facilitador en el proceso de flexibilización. En el marco de este enfoque también se señala una forma de adaptar las prácticas de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes de la actualidad y contribuir a su éxito académico en la educación superior.

Referencias

- Abad, M. F. (1997). *Investigación evaluativa en documentación: Aplicación a la documentación médica*. Universitat de València. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=17793>
- Ammar Abdullah, M. I. (2017). The effects of enhancing prospective EFL teachers' knowledge management strategies in virtual learning environments on their ideational flexibility and engagement. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(2), 154-172. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijale.v.6n.2p.154>
- Alonso, F., López, G., Manrique, D. y Viñes, J. (2005). An instructional model for web-based elearning education with a blended learning process approach. *British Journal of Education Technology*, 36(2), 217-235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x>
- Avello, R. y Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 271-282. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Barnett, R. (2014). Conditions of flexibility: Securing a more responsive higher education system. *Higher Education Academy*, 5. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/FP_conditions_of_flexibility.pdf
- Blakey, E. y Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Information Center Resources. <https://eric.ed.gov/?id=ED327218>
- Blau, I. y Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Butcher, J. y Rose-Adams, J. (2015). Part-time learners in open and distance learning: revisiting the critical importance of choice, flexibility and employability. *Open Learning*, 30(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1055719>
- Caro, C. y Parra, D. (2018). Primero yo, segundo yo y lo que quede para mi aprendizaje: autoevaluación como un trabajo de egoísmo positivo. En M. A. Santos, *Evaluar para aprender: Investigación-acción en la Universidad de La Sabana*, (pp. 189-203). <https://www.unisabana.edu.co/feria-del-libro-2018/evaluar-para-aprender-investigacion-accion-en-la-universidad-de-la-sabana/>
- Chateau, A. y Zumbihl, H. (2012). Learners' Perceptions of the Pedagogical Relations in a Flexible Language Learning System. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636053>
- Chilingaryan, K. y Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500-1504. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.236>
- Clark, D. (2014). Instructional System Design: The ADDIE Model. <http://www.nwlink.com/~donclark/index.html>
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- El-Banna, W., Whitlow, M. y McNelis, A.M. (2017). Flipping around the classroom: Accelerated Bachelor of Science in Nursing students' satisfaction and achievement. *Nurse Education Today*, 56, 41-46. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.003>
- Evseeva, A. y Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- Gagné, R. M. y Dick, W. (1983). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 34, 261-295. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001401>
- García-Sánchez, S. y Santos-Espino, J. M. (2017). Empowering pre-service teachers to produce ubiquitous flipped classes. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1) 169-185. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.53857>
- Gilboy, M., Heinerichs, S. y Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

- Hao, Y. y Lee, K. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers' concerns. *Computers in Human Behavior*, 57, 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.022>
- Hirata, Y. y Hirata, Y. (2008) Japanese Students' Attitudes towards Hybrid Learning. En Fong J., Kwan R., Wang F.L. (eds) *Hybrid Learning and Education. ICHL 2008*. Lecture Notes in Computer Science, Berlin, Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-85170-7_39
- Hubackova, S. y Semradova, I. (2016). Evaluation of blended learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 551-557. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.044>
- Ibáñez, J. (2015) *Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación criminológica*. Dykinson.
- Janthon, U., Songkran, N. y Koraneekij, P. (2015). Work-based blended learning and technological scaffolding system to enhance communication skills for caregivers under local administrative organization, ministry of interior, Thailand (part I). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 984-991. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.722>
- Jeong, K. O. (2017). The use of Moodle to enrich flipped learning for English as a foreign language education. *Journal of Theoretical y Applied Information Technology*, 95(18), 4845-4852. <http://www.jatit.org/volumes/Vol95No18/23Vol95No18.pdf>
- Kakosimos, K. E. (2015). Example of a micro-adaptive instruction methodology for the improvement of flipped-classrooms and adaptive-learning based on advanced blended-learning tools. *Education for chemical engineers*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2015.06.001>
- Keong, Y. C. y Subhi, S. N. (2015). The role of knowledge sharing in the learning process among Iraqi EFL postgraduate students in UKM. *International Journal of Education and Research*, 3(12), 185-198. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1122544>
- Khlaisang, J. Y. y Likhitamrongkiat, M. (2015). E-learning system in blended learning environment to enhance cognitive skills for learners in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 759-767. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.612>
- Klimova, B. y Kacetyl, J. (2015). Hybrid learning and its current role in the teaching of foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 477-481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.830>
- Kofar, G. (2016). A Study of EFL instructors' perceptions of blended learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 736-744. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.100>
- Krasnova, T. y Demeshko, M. (2015). Tutor-mediated Support in Blended Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 404-408. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.544>
- Liu, D. (2016). The Reform and Innovation of English Course: A Coherent Whole of MOOC, Flipped Classroom and ESP. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 280-286. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.021>
- Loya, A., Gopal, A., Shukla, I., Jermann, P. y Tormey, R. (2015). Conscientious behaviour, flexibility and learning in massive open on-line courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 519-525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.686>
- Lynch, R. y Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189>
- Matukhin, D. y Zhitkova, E. (2015). Implementing blended learning technology in higher professional education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 183-188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.051>
- Mena, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: motivación. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional Uniovi. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P. y Daley, C. (2000). Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement, *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/00220670009598738>
- Osorio, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 01-09. <http://www.redalyc.org/pdf/780/78012953004.pdf>
- Papadima-Sophocleous, S. y Loizides, F. (2016, agosto). Exploring the benefits and disadvantages of introducing synchronous to asynchronous online technologies to facilitate flexibility in learning. En S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley y S. Thouëсны

- (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016* (pp. 363-368). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.589>
- Parra, D. y Medina, R. (2014, 17-19 de noviembre). *Unleashing the power of blended learning and flipped classroom for English as a foreign language learning: Three spheres of challenges and strategies in a higher education institution in Colombia*. Séptima Conferencia Internacional de Educación, Investigación en Innovación, ICERI, Sevilla, España. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2559.2725>
- Pavla, S., Hana, V. y Jan, V. (2015). Blended Learning: Promising strategic alternative in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1245-1254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.238>
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. Free Press.
- Porter, W. y Graham, C. (2016). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 748-762. <https://doi.org/10.1111/bjet.12269>
- Regalón, L. y Leyva, J. (2014). Impacto de la enseñanza-aprendizaje del inglés con “At your Pace” en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales. *Pedagogía Universitaria*, 19(1), 89-101. <https://go.gale.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA466940253&sid=-googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=AONE&sw=w>
- Monge-López, D., Bonilla, R. y Aguilar-Freyan, W. (2017). El inventario de estrategias de autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Sergis, S., Sampson, D. G. y Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students’ learning experiences: A self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>
- Sohrabi, B. y Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.056>
- Sriarunrasmee, J., Techataweewan, W. y Mebusaya, R. (2015). Blended Learning Supporting Self-Directed Learning and Communication Skills of Srinakharinwirot University’s First Year Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1564-1569. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.111>
- Sun, Z., Xie, K. y Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students’ success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Thai, N., De Wever, B. y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers y Education*, 107, 113-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- Tunçel, H. (2015). The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2575-2589. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078234>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D. y Rijswijk, V. (1988). Analysis and development of students’ skills in selfregulated learning. *Higher Education*, 17(6), 647-682. <http://www.jstor.org/stable/3447008>
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. y Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 678-688. <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/855/432>
- Wang, F. (2017). An exploration of online behaviour engagement and achievement in flipped classroom supported by learning management system. *Computers & Education*, 114, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.012>
- Wright, B. M. (2017). Blended learnings student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 64-71. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6859>
- Yalçınkaya, D. (2015). Why is Blended Learning for Vocationally Oriented Language Teaching? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1061-1068. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.795>

Yang, J., Yin, C. X. y Wang, W. (2018). Flipping the classroom in teaching Chinese as a foreign language. *Language Learning y Technology*, 22(1), 16-26. <https://dx.doi.org/10125/44575>

Zhan, Z. y Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning

achievement and satisfaction across environments. *Computers and Education*. 69, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.002>

Zhu, Y., Au, W. y Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *The Internet and Higher Education*, 30, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.001>

Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*

Beliefs and Perceptions

from Students on the Intercultural Communicative Competence of the Bachelor's Program in Foreign Languages at Universidad del Valle

Creanças e percepções

dos estudantes sobre a competência comunicativa intercultural do programa de Licenciatura em Línguas Estrangeiras da Universidade del Valle

Diana Marcela Patiño Rojas** <https://orcid.org/0000-0002-9743-4782>

Cindy Conde Borrero*** <https://orcid.org/0000-0001-6760-507X>

Liana Espinosa González**** <https://orcid.org/0000-0002-6555-7585>

* Este artículo es resultado del macroproyecto de investigación "Creencias y percepciones de profesores y estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural en el área de lenguas extranjeras del programa de licenciatura de la Universidad del Valle", realizado en la Universidad del Valle y registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones con el número 4365.

** Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle con Especialización y maestría en Estudios Literarios de la Universidad Bordeaux Montaigne (Bordeaux 3). Profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.)
Correo electrónico: diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co

*** Magister en Estudios Interlingüísticos e Interculturales. Profesora de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Educación, Departamento de lenguas e idiomas extranjeros, Cali, Colombia.
Correo electrónico: cindy.conde00@usc.edu.co

**** Profesora de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Educación, Departamento de lenguas e idiomas extranjeros, Cali, Colombia.
Correo electrónico: liana.espinosa00@usc.edu.co

Para citar este artículo

Patiño Rojas, D., Conde Borrero, C. y Espinosa González, L. (2021). Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-8001>

Artículo recibido
28 • 05 • 2018

Artículo aprobado
06 • 07 • 2020



Resumen

El principal objetivo de este trabajo de investigación es identificar las creencias y percepciones sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. A partir de las perspectivas teóricas de Byram y Liddicoat y Scarino, este estudio de caso de tipo mixto busca establecer un panorama claro de la cuestión con el fin de hacer propuestas de intervención a futuro, que impliquen cambios importantes en los diseños de los programas de curso de la licenciatura. Los resultados de esta investigación permiten constatar que, a pesar del impacto positivo del trabajo sobre el componente cultural en los cursos de lengua, aún falta integrar estrategias didácticas que le permitan a los estudiantes desarrollar habilidades interculturales más allá de saberes declarativos sobre la cultura.

Palabras clave

lenguas extranjeras; docentes en formación; competencia comunicativa intercultural; creencias; percepciones

Abstract

The main objective of this research paper is to identify the beliefs and perceptions about the concept of intercultural communicative competence from students of the bachelor's program in Foreign Languages at Universidad del Valle. Considering the theoretical perspectives of Byram, Liddicoat and Scarino, this mixed case study seeks to establish a clear picture of this issue in order to make future intervention proposals, which imply changes on the designs of the program's syllabi. The results of this research enable us to confirm that there is a positive impact of the work on the cultural component in language courses; however there is still a need to integrate teaching strategies that allow students to develop intercultural skills that go beyond declarative knowledge about culture.

Keywords

foreign languages; teachers in training; Intercultural Communicative Competence; beliefs; perceptions

Resumo

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é identificar as crenças e percepções sobre o conceito de competência comunicativa intercultural dos alunos da licenciatura em Línguas Estrangeiras da Universidad del Valle. Tendo em conta as perspectivas teóricas de Byram e Liddicoat e Scarino, este estudo de caso de tipo misto procura estabelecer um panorama claro da problemática de forma a fazer propostas de intervenção futura, que implicam mudanças importantes nos desenhos dos programas de formação da licenciatura. Os resultados desta pesquisa permitem verificar que, apesar do impacto positivo do trabalho na componente cultural dos cursos de línguas, ainda é necessário integrar estratégias didáticas que permitam aos alunos desenvolver competências interculturais além do conhecimento declarativo sobre a cultura.

Palavras chave

línguas estrangeiras; professores em formação; Competência Comunicativa Intercultural; crenças; percepções

Introducción

Los procesos de comunicación exitosos en una segunda lengua o en una lengua extranjera suponen el entendimiento de las variedades lingüísticas con sus respectivos códigos y variedades culturales. Esto se explica desde la perspectiva de Liddicoat (2008), quien considera que comunicarse en otra lengua es comunicarse interculturalmente. Es entonces labor del maestro de lenguas proporcionar herramientas para observar, entender, analizar y valorar las diferencias culturales que se encuentran relacionadas con la lengua que se aprende y, por ende, desarrollar una Competencia Intercultural que le permita identificarse con la figura del hablante intercultural: “Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, en donde es mediador entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo” (Byram, 1995, p. 56).

Una idea similar es planteada en los lineamientos para la Política de la Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013), formulados en concomitancia con las directrices del MCER, según los cuales el sistema educativo debe promover la valoración y reconocimiento de la diversidad y la promoción del respeto a la diferencia. Lo anterior busca que los ciudadanos “aprendan a vivir con los demás y que participen de la comunidad al interior de una estructura intercultural en los procesos educativos” (pp. 17-18). Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (2014) determina en su misión que uno de los ejes de la formación de un profesional de lenguas es: “El estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural” (p.11). Así, uno de los objetivos de este programa es el desarrollo de una competencia sociocultural integral básica en la que estén involucrados el individuo, la sociedad, la cultura, la literatura, etc. Asimismo, el PEP plantea varias perspectivas para el estudio del lenguaje. Dentro de estas se encuentra la perspectiva intercultural: las culturas están en interacción gracias a las lenguas y sus usuarios, y los contactos interlingüísticos son igualmente interculturales.

En vista de lo anterior, surge la necesidad de identificar las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural con el fin de determinar la importancia que estos le atribuyen al componente cultural en los cursos de inglés y francés e indagar sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del mismo en los diferentes cursos que han tomado. Desde esta perspectiva, esta investigación fue orientada de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las creencias y percepciones de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural? Y ¿Qué importancia le atribuyen en la enseñanza de lenguas? Responder a estos interrogantes hizo posible establecer un diagnóstico claro sobre la cuestión, que se constituye como una base para generar cambios pertinentes que incidan en el diseño de los diferentes cursos de lenguas de la licenciatura y en las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés y francés en un futuro próximo.

Marco teórico

Competencia Comunicativa Intercultural (cci)

La CCI es “un elemento que les proporciona [a los estudiantes] la habilidad para ‘situarse entre dos culturas’, viendo la cultura tanto de la L1 como de la L2 desde una nueva perspectiva” (Byram, 1990, p. 87). Zarate complementa esta idea afirmando que:

la CCI propone desarrollar habilidades para resolver las disfunciones inherentes a situaciones en las que el individuo esté involucrado dentro de una experiencia de relación, vivida con residentes en el exterior y descubrir aspectos de su identidad que no había tenido la oportunidad de explorar. (1993, p. 98)

De acuerdo con Byram (1997), para que la competencia intercultural sea posible es necesario conocer los siguientes componentes: 1. El conocimiento de cómo funcionan los grupos sociales y las identidades sociales. 2. Las habilidades para comparar, interpretar y relacionar elementos de otra cultura y de la cultura propia. 3. Las habilidades para descubrir e interactuar

con el nuevo conocimiento cultural. 4. La conciencia cultural crítica que le permita al estudiante evaluar, sobre la base de criterios explícitos, perspectivas y prácticas tanto de las culturas y países propios como de otros.

En atención a que durante los años noventa el enfoque comunicativo fue tendencia en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, Byram (1997) propone el modelo de la CCI con el propósito de integrar los aspectos comunicativos y culturales en el aprendizaje de una lengua. Esta propuesta teórica se basa en el desarrollo de saberes (*savoirs*) específicos:

El primer saber (*savoir apprendre/faire*) tiene que ver con el hecho de adquirir conocimiento acerca de las sociedades, sus prácticas y los procesos de interacción individual y social. El segundo saber (*Savoir comprendre*) compromete tres habilidades: interpretar, relacionar y descubrir. La habilidad de interpretar implica un esfuerzo por dar sentido a una situación real de comunicación. Esta habilidad depende de la destreza para relacionar, puesto que la capacidad para interpretar la situación cultural de un individuo que pertenece a otra cultura se desarrolla cuando se es capaz de poder enlazar los conocimientos sobre la cultura propia y la ajena. Por último, la habilidad de descubrir se articula con las otras mencionadas; esta última se da cuando el individuo puede entender algo nuevo y relacionarlo con su conocimiento previo.

El tercer saber tiene que ver con actitudes positivas (*Savoir être*) como la empatía, la tolerancia, la sinceridad, buena disposición y la curiosidad, por lo que puede ser similar o diferente. Cuando un individuo desarrolla estas habilidades, actitudes y saberes se produce la conciencia cultural crítica o el *Savoir s'engager*; este saber involucra los tres ya mencionados e implica la consolidación de una CCI que garantiza no solo una comunicación óptima en lengua extranjera, sino la armonía de la sociedad. Tal idea se ve reflejada más tarde en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (2001). Allí se establece que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas desde la perspectiva intercultural es el de favorecer el desarrollo de la personalidad del estudiante y de su identidad de

manera efectiva como respuesta a la experiencia enriquecedora de la alteridad en cuanto se habla de lengua y cultura. En dicho documento la CCI es definida como la consciencia y la comprensión de las relaciones (similitudes y diferencias) entre nuestra cultura y el universo de la cultura meta.

El Consejo de Europa destaca cuatro elementos que complementan el *savoir apprendre/faire* de Byram (1997): 1. La capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera. 2. La sensibilización a la noción de cultura y la capacidad de reconocer y utilizar estrategias de comunicación con personas pertenecientes a otras culturas. 3. La capacidad de jugar un rol de intermediario entre su cultura y la cultura extranjera. 4. La capacidad de ir más allá de las relaciones superficiales estereotipadas.

En otro sentido, Liddicoat (2002) plantea que es necesario tener la capacidad de reflexionar sobre la cultura meta y la propia de manera estratégica, con el propósito de aprender a partir de la interacción en el contexto cultural. Esto implica el desarrollo de la habilidad para interactuar en la cultura meta de manera adecuada y de asimilar otras convenciones culturales, partiendo de la reflexión sobre el acto de comunicación. Liddicoat y Scarino (2010) consideran que el modelo de saberes de Byram no profundiza en las formas en que el lenguaje afecta la cultura y viceversa, ni en las formas como el estudiante entiende esta relación. Para estos autores, la CI se desarrolla con base en la conciencia de la interrelación existente entre lenguaje y cultura. No obstante, la interculturalidad no consiste simplemente en dar cuenta de una conciencia y de unos saberes, sino que requiere de acción, se manifiesta en el lenguaje en uso, por medio del reconocimiento que existe la posibilidad de múltiples interpretaciones de un mismo mensaje y que estas dependen del contexto cultural. Estos autores establecen que dichas reflexiones no se dan meramente sobre el léxico; si bien este es uno de los aspectos en los que la influencia de la cultura es más notoria, por el contrario, “cada lengua tiene en su estructura, una cierta forma de ver el mundo, una filosofía”. (Wierzbicka citado en Liddicoat y Scarino, 2013, p. 313).

Enseñanza de las lenguas desde la perspectiva intercultural

Canale (1983) describe la Competencia Comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Años más tarde, Van Ek (1986) complementó la idea de Canale añadiendo dos competencias más a las cuatro ya propuestas: la competencia sociocultural y la competencia social.

Posteriormente, Byram (2002) consolidó su propuesta de CCI y afirmó que no se trata de informar sobre un país, sino de proponer actividades tendientes a desarrollar habilidades y actitudes con respecto a los valores de la cultura propia y de la cultura meta. Para este autor la enseñanza de lenguas debe concentrarse en que los estudiantes sean hablantes interculturales, para evitar las tendencias basadas en estereotipos. Desde esta óptica, Liddicoat (2008) hace referencia a la dimensión intercultural entendida como la capacidad de analizar y comprender la relación existente entre la cultura del estudiante y la cultura de los hablantes de la lengua meta. Este proceso es concebido como una negociación en la que diferentes puntos de vista se reconocen y son el objeto de una reflexión.

En este orden de ideas, Liddicoat y Scarino (2013), citando a Beacco (2000), afirman que hay dos posibles orientaciones: la primera es aquella en la que la cultura es un objeto de estudio y el objetivo es acumular conocimiento acerca de la misma. En este caso la cultura termina siendo un componente externo al estudiante y no tiene el poder de transformar sus prácticas, valores o actitudes, y mucho menos de modificar su identidad y forma de ver el mundo; la segunda, es la orientación intercultural que se basa en las culturas y las lenguas como “centros de compromiso interactivo” en el acto de construcción de significado y demanda un compromiso de parte del estudiante y del profesor con el acto de aprendizaje.

En concomitancia con lo anterior, existen entonces 5 principios para el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural (Liddicoat y Scarino

2013): 1. Construcción activa: entender cómo se da el aprendizaje cuando se aprende una lengua. El profesor debe propiciar las oportunidades para que el estudiante logre darle sentido a la relación lengua-cultura. 2. Hacer conexiones: a partir de que es un hecho que la lengua y la cultura no se aprenden de manera aislada, se trata de que el estudiante de lengua conecte lo conocido con lo nuevo. 3. Interacción social: El aprendizaje es fundamentalmente interactivo y la interacción es el objetivo principal del uso del lenguaje. En ese sentido, se habla de unos procesos de negociación de formas de entendimiento y de una adaptación o alejamiento de las maneras en las que el otro concibe el mundo. 4. Reflexión: cada vez que hay un encuentro con el otro se provoca un impacto emocional. El estudiante debe entender la razón de dicho impacto; se trata de explorar las actitudes y presunciones que el otro trae a la interacción y tratar de entenderlas. A este proceso se le denomina descentrarse: salir de nuestro paradigma cultural y posicionarse desde un paradigma cultural diferente. 5. Responsabilidad: el hablante intercultural tiene la responsabilidad de desarrollar una sensibilidad intercultural.

Creencias y percepciones sobre la competencia comunicativa intercultural

En el ámbito internacional es posible citar, entre las más sobresalientes, las investigaciones de Wang (2014); Czura (2013; 2016); Gómez (2011); Bektas-Cetinkaya (2013) y Yue Zhang (2012). En el plano nacional se destacan los trabajos de Olaya y Gómez (2013) y Gómez y Hurtado (2012).

Al igual que nuestro estudio, estas investigaciones exploratorias de tipo mixto, fueron concebidas en el marco de macroproyectos que buscan mejorar las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la CCI. Por ejemplo, en el caso de Wang (2014) las preguntas de investigación son: ¿Qué representa la conciencia intercultural para el personal docente y estudiantes en general? ¿Cómo el personal docente y los estudiantes del nivel terciario de lenguas extranjeras conciben la conciencia intercultural? En una sociedad cada vez más compleja, en la que existen valores y creencias

que pueden ser entendidas desde diferentes puntos de vista, el objetivo de desarrollar una conciencia intercultural a través del trabajo sobre la CCI en el aula ayuda a los estudiantes de lenguas a proyectarse como hablantes interculturales capaces de valorar y comprender no solo una lengua, sino unas culturas extranjeras a partir del conocimiento de la propia.

Czura (2013) lleva a cabo un estudio en el que los docentes de lengua inglesa en formación formularon sus propias definiciones de CCI y escogieron la proporción óptima entre el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua y el tiempo consagrado a la enseñanza de la cultura en el aula. Del mismo modo, los estudiantes tuvieron la tarea de calificar, según la importancia, diferentes aspectos de la CCI como el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Por último, los participantes evaluaron su conocimiento acerca de la cultura meta con el ánimo de determinar el impacto de los intercambios culturales realizados durante la formación. Este estudio fue llevado a cabo de nuevo en 2016 con una muestra de docentes de lenguas en formación mucho más amplia, 162 estudiantes.

Otro de los trabajos que vale la pena mencionar fue realizado en España (Gómez, 2011). Debido al creciente número de inmigrantes que llegan a ese país, las escuelas son cada vez lugares más pluriculturales. Este fenómeno, según la autora, aumenta la complejidad de las dinámicas escolares y hace que se requieran profesores formados interculturalmente para poder responder de manera efectiva a la demanda. A partir de este punto se buscó analizar si, desde la perspectiva de los estudiantes, el plan de estudios de diplomatura y grado de Maestro en Educación Infantil desarrollan la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, afectiva y pedagógica. En ese sentido se plantearon los siguientes objetivos: conocer las percepciones, actitudes y creencias que tienen los estudiantes y profesores hacia la interculturalidad; analizar el diseño del plan de estudios para conocer en qué medida contribuyen a la formación de la competencia intercultural.

Esta investigación de tipo mixta en la que participaron 788 estudiantes determinó que un alto porcentaje de los participantes tiene actitudes negativas hacia personas de otras culturas, pero que estas fueron

cambiando gracias al componente intercultural de la formación. No obstante, los estudiantes reconocen que aún faltan muchos contenidos de tipo intercultural en su plan de estudios.

Del mismo modo, Yue Zhang (2012) realizó un estudio exploratorio en el marco de una investigación cualitativa cuyo objetivo principal fue determinar el lugar del componente cultural en los cursos de francés como segunda lengua. En la primera parte de este trabajo se definen conceptos claves como la noción de cultura desde la perspectiva de autores como Argaud, Kluckhohn, Bowers, Kramersch, Porcher y el concepto de componente intercultural a la luz de la teoría de Fenner y Windmuller. Para complementar este panorama teórico, la autora presenta los trabajos de Zarate, Byram, Neuner y Puren con el fin de ilustrar el enfoque intercultural.

Para esta investigación se seleccionaron tres grupos focales de la Universidad Normal Superior de Sichuan: un grupo de estudiantes de Licenciatura con especialidad en francés, un grupo de estudiantes de la misma Licenciatura que se encontraban de intercambio en Francia y un grupo de profesores del departamento de FLE de la misma universidad. Gracias al análisis de la información se identificaron tres posiciones: una visión cultural relacionada con lo clásico, que se basa en el desarrollo de contenidos de historia, política, economía y educación; otra que concibe la cultura como un soporte para el intercambio y una tercera relacionada con la interacción. Además, se pudo determinar que las metodologías y los enfoques pedagógicos tienen una visión generalista de la enseñanza de contenidos culturales y que el manual refuerza una concepción estática de la cultura.

Por último, Bektas-Cetinkaya (2013), describió la percepción de docentes de inglés en formación del Departamento de Educación en inglés de una universidad pública del occidente de Turquía. Los resultados dan cuenta de que los docentes en formación tienen una actitud positiva hacia la lengua, pero no hacia las culturas de la lengua meta. La cultura se concibe como una entidad homogénea; para ellos no hay diferencia entre los países europeos y norteamericanos debido a la falta de información

acerca de las culturas anglohablantes. En cuanto a la cultura de su propio país no hay una visión de diversidad y la cultura turca también se percibe como una entidad homogénea. Consideran su cultura superior a las culturas foráneas y las ven como dos polos opuestos, es decir, la cultura occidental como individualista versus la cultura colectivista, lo que lleva a una evaluación negativa de lo ajeno y muy positiva de lo propio. En ese sentido, el estudio plantea que los programas de formación de docentes deben propender por el desarrollo de la conciencia sobre la diversidad cultural de una comunidad y por el desarrollo de un docente como mediador de las lenguas y las culturas.

En el ámbito nacional, Olaya y Gómez (2013) indagaron sobre las percepciones y actitudes de los profesores en formación en el área de inglés a propósito de los contenidos culturales y la competencia intercultural en los cursos de lengua extranjera de tres universidades colombianas. Este trabajo se desarrolló a partir de dos preguntas: ¿Qué percepciones, conocimientos y actitudes tienen los profesores de inglés en formación con respecto a la incorporación del componente intercultural en la clase de inglés lengua extranjera? ¿Cómo podrían los futuros profesores promover la CCI a través de contenidos culturales estudiados en clase de inglés lengua extranjera? En este estudio participaron 51 estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de quinto semestre quienes dieron su opinión a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis documental de los planes de estudio de los programas de las tres universidades.

Algunos de los hallazgos de esta investigación revelaron que la mayoría de docentes en formación perciben la cultura como algo estático y que relacionan el concepto de cultura con aspectos superficiales de la misma. De igual manera, el estudio mostró que los futuros docentes no tienen total claridad sobre lo que significa la CCI ni la manera como puede integrarse al currículo de lenguas extranjeras.

Otro estudio realizado en el país tuvo lugar en la Universidad del Valle, Gómez y Hurtado (2012) lo ejecutaron con el propósito de evaluar las prácticas metodológicas y evaluativas de los diferentes com-

ponentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés. Las autoras se centraron en las dos primeras fases del área de inglés. Se trataba de: 1) Analizar las metodologías y las prácticas evaluativas planteadas en los programas de los cursos. 2) Analizar la articulación de las metodologías y las prácticas evaluativas. 3) Identificar la percepción que tienen los estudiantes y los profesores de inglés en relación con las metodologías y las prácticas.

El análisis documental muestra que, en los programas de curso de la primera fase, hay menor presencia de objetivos relacionados con la competencia cultural, con respecto a otras competencias y estos van desapareciendo del nivel I al IV. En los programas de curso de la segunda fase no se explicitan objetivos de competencia cultural, pero en los contenidos aparecen problemáticas de la sociedad actual. En los contenidos se puede ver que el énfasis está en las prácticas culturales de las potencias anglófonas y francófonas, a la vez que hay temáticas recurrentes como la apariencia física, las diferencias culturales, la familia, celebraciones, personajes históricos y sitios turísticos.

Metodología

Contexto del estudio

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad del Valle. Esta institución colombiana de educación superior pública cuenta con una facultad de Humanidades que ofrece diversos programas de licenciatura, entre ellos la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés. Este programa de pregrado de modalidad presencial tiene una duración de 10 semestres. El área de Lenguas y Culturas extranjeras es uno de los ejes transversales de la formación y está compuesto por nueve cursos obligatorios de inglés y francés que tienen lugar de primero a noveno semestre de forma paralela y con una intensidad de 6 horas semanales.

Participantes

En esta investigación participaron 241 estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno semestre de la licenciatura en las jornadas diurna y vespertina.

Instrumentos

Este trabajo es un estudio de caso descriptivo de tipo mixto. Para la recolección de la información se diseñaron e implementaron dos instrumentos: una encuesta (anexo 1) y un cuestionario de preguntas abiertas para grupos focales (anexo 2). Las encuestas tenían como propósito obtener información demográfica básica sobre la población y explorar las creencias de los encuestados sobre la competencia intercultural y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La encuesta consta de 35 enunciados. Los estudiantes manifestaron su posición en atención a la siguiente escala de Likert: 1. Completamente de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. En desacuerdo, 5. Muy en desacuerdo. En esta parte del instrumento se formularon dos grupos de enunciados sobre la base de los objetivos propuestos para esta investigación y con la asesoría de un profesional en estadística.

Después del análisis de la encuesta, se conformaron seis grupos focales. La selección de los estudiantes participantes para estos grupos se llevó a cabo a través de la técnica de muestreo “aleatorio estratificado no proporcional” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 138-139). Las conversaciones de los diferentes grupos focales fueron grabadas previa autorización de los participantes.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron recogidos a través del software Survey Monkey y su análisis se llevó a cabo con el software SPSS. Los datos cualitativos —toda la información obtenida de los grupos focales— fueron procesados mediante la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1990). Según estos autores citado en Olivencia (2008) la teoría fundamentada tiene las siguientes etapas: 1. Codificación, 2. Categorización, 3. Establecimiento de relaciones, 4. Integración, 5. Formulación de un modelo y 6. La teorización.

Resultados y discusión

Primero se darán a conocer las percepciones generales de los estudiantes sobre la CCI. Luego se

expondrán las ideas de los participantes con respecto a la relación lengua-cultura. Para terminar, se dará cuenta de la manera en la que se desarrolla el componente intercultural en la licenciatura en lenguas extranjeras y de las impresiones de los estudiantes sobre la CCI en la enseñanza de lenguas.

Percepciones generales sobre la competencia intercultural

Los datos muestran que casi toda la población encuestada (182 estudiantes) piensa que la competencia intercultural consiste en ampliar la percepción que tenemos del mundo. La tendencia más fuerte en este sentido la presentan los estudiantes de noveno semestre (el 94 %). Ahora bien, un porcentaje menos significativo, aunque igualmente importante (el 63 %), considera que esta competencia tiene que ver con promover la curiosidad y la reflexión sobre la cultura meta. Además, buena parte de los estudiantes (68 %) cree que el hecho de aceptar que todas las personas son diferentes hace que un individuo sea competente interculturalmente y que esta competencia también se encuentra relacionada con expandir los saberes de la cultura propia (73 %). Un porcentaje más significativo (80 %), no está de acuerdo con la idea de que la competencia intercultural sea útil solo cuando se interactúa con extranjeros, coincidiendo así con buena parte de los participantes de uno de los estudios de Czura (2013) para quienes la CCI es la habilidad de comunicarse con hablantes provenientes de contextos culturales diferentes, no necesariamente foráneos.

Estos resultados, contrastan particularmente con los de un estudio similar llevado a cabo años atrás con estudiantes del mismo programa académico (Gómez y Hurtado, 2012). En esa oportunidad los docentes en formación expresaron que era necesario proponer actividades que permitieran comparar y explorar la cultura propia y la cultura de la lengua que se aprende. Hoy en día, la mayoría de las personas encuestadas reconocen y asocian la CCI con la capacidad de explorar, reflexionar y aprender sobre aspectos culturales; la entienden como una habilidad que involucra la cultura meta y los rasgos culturales del individuo aprendiz del idioma.

Esta percepción sobre la competencia intercultural constituye sin duda un buen punto de partida para los estudiantes, puesto que es la base para el desarrollo de lo que Byram llama *critical cultural awareness* (1997).

La competencia intercultural y los diferentes tipos de manifestaciones culturales

Frente al enunciado “el desarrollo de la competencia intercultural se relaciona exclusivamente con el conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, cine, literatura, gastronomía, arte, festividades)”, el 40 % de los participantes se mostró en desacuerdo y el 33 % de acuerdo. Estos resultados sugieren que existe un 27 %, que corresponde en su mayoría a los estudiantes de quinto semestre, que no sabe qué posición tomar al respecto. Esto puede explicarse tal vez por el hecho de que aún se encuentran en la mitad de la formación y por eso no tienen las herramientas conceptuales, ni la experiencia suficiente, para identificarse o no con el enunciado propuesto.

En ese sentido, aunque las opiniones parecen estar divididas con respecto al hecho de que el desarrollo de la CI se relaciona exclusivamente con el conocimiento de temas de historia, geografía y literatura, entre otras, un poco más de la mitad de los encuestados (el 51 %) coincide en que conocer ampliamente sobre temas literarios, cine y costumbres de la cultura meta hace que un individuo sea competente interculturalmente. No obstante, sobre este punto surge de nuevo un porcentaje que debe ser tenido en cuenta: 34 % no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. En esta ocasión, resulta sorprendente que el mayor número de personas que compone este porcentaje sean estudiantes de noveno semestre.

Con el fin de obtener mayor información al respecto, se formuló la siguiente pregunta en los grupos focales: ¿Creen ustedes que la Competencia Intercultural se limita únicamente al conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, gastronomía, arte, festividades, folklore)? Sí, no, ¿por qué? De 41 estudiantes, 33 precisaron en primer lugar que las manifestaciones culturales de una comunidad van

más allá de la historia, la gastronomía y el folklore de un país. Desde esta perspectiva, aunque los participantes reconocen que es importante abordar y conocer estos temas para acercarse y descubrir la cultura meta, esto no es suficiente. Para los estudiantes, el hecho de saber o tener mucha información sobre la cultura meta no significa que un estudiante de lenguas haya desarrollado la CI:

Pienso que, el que tú sepas de geografía, por ejemplo, de Alemania, no implica que sepas la cultura que existe en Alemania. Y más, qué cultura hay en diversas partes de Alemania, porque es que es algo igual aquí en Colombia; no tenemos la misma cultura en Cali que en Medellín, o en Bogotá. Entonces, son cosas que no se pueden aprender de forma teórica, no porque sepas algo de geografía, cultura, como decía él, sobre papel, implica que en verdad sepas como llevar a cabo esa cultura (Estudiante 3, semestre V, grupo 1).

Los datos permiten constatar además que, para los estudiantes, existe una diferencia entre obtener saber teórico sobre los aspectos culturales de una comunidad y desarrollar una CCI que garantice la buena comunicación y el entendimiento entre individuos de culturas diferentes. Del mismo modo, es posible comprobar que los futuros licenciados tienen una visión amplia sobre los contenidos culturales susceptibles de ser abordados en clase.

Más allá, algunos de los participantes (4), en el marco de su respuesta a la pregunta mencionada anteriormente, llaman la atención sobre el hecho de que algunos productos culturales como el cine vehicular estereotipos y representaciones sociales falsas. En efecto, esta opinión se presenta para expresar el desacuerdo frente a la idea de que el desarrollo de la competencia intercultural se limita únicamente al conocimiento de la literatura, la geografía, la historia y la gastronomía, tal como se expresa en estudios de la misma naturaleza (Czura 2016, Bechtas 2013):

yo creo, por ejemplo, con respecto a las películas, las películas como que de cierta forma manejan muchos estereotipos, y uno si se basa solo en estereotipos no va a llegar a ningún lado (Estudiante 2, semestre VII, grupo 1).

Las reacciones a estos comentarios apuntan a que existen muchos tipos de películas, el cine independiente, por ejemplo, y que no necesariamente se tienen que movilizar ideas erróneas en esos y en otros productos culturales que obedecen a manifestaciones artísticas.

Otra cuestión relevante está relacionada con el conocimiento sobre los aspectos culturales de una comunidad. Según ellos, este debe servir, ante todo, para ser puesto en práctica en una situación de interacción. Desde esta óptica, la cultura es algo que se aprende, no solo a través de la teoría, sino de la práctica dentro y fuera del salón de clase:

Pues no, es saber hacer también, ¿no? Uno recibe todo ese conocimiento, eso tiene que ver con la palabra Cultura con “C” mayúscula y la palabra cultura con “c” minúscula, uno recibe todo eso, pero si no hace nada con ese conocimiento sigue siendo totalmente incompetente, es a partir de recibir todo ese conocimiento, saber aplicarlo en un contexto real, saber qué significa realmente, más que simplemente tener ese conocimiento, yo creo que eso es ser competente interculturalmente (Estudiante 3, semestre VII, grupo 01).

El estudiante que expresó este punto de vista fue el único de los participantes en los grupos focales que estableció la diferencia entre la cultura con c minúscula y la cultura con C mayúscula. No obstante, no es posible saber con claridad a que se refiere puesto que no se precisa en qué consiste la distinción entre ambos conceptos. Autores como Bennett (1998) o Kumaravadivelu (2003) por ejemplo, distinguen entre cultura objetiva (con C), que se refiere a las formas más visibles y sobresalientes de cultura como la arquitectura, la literatura y el arte; y cultura subjetiva (con c), que tiene que ver con mitos y leyendas urbanas, así como con creencias y valores propios de una región o barrio.

Viajes y competencia intercultural

A pesar de que el 59 % de los encuestados considera que para alcanzar un alto nivel de competencia intercultural no es indispensable viajar, todos los estudiantes reconocen y resaltan la importancia de los viajes en el desarrollo de esta competencia

(Zhang 2012, Czura 2013), las razones expresadas por ellos son las siguientes: 1. Es necesario vivir la cultura en su contexto para poder entenderla y así desarrollar a cabalidad la C.I., 2. Los viajes permiten tener un mayor grado de conciencia de los aspectos culturales y poner en práctica lo aprendido en la licenciatura, 3. La confrontación con los miembros de la cultura meta abre la perspectiva hacia otros aspectos culturales que no se abordaron a lo largo de la formación, 4. Las situaciones reales de comunicación en el contexto de la lengua y la cultura meta crean una necesidad de interacción que pasa con el descubrimiento de aspectos culturales que no se pueden dar en el aula de clase por tratarse de un contexto formal de aprendizaje, 5. Los viajes permiten hacerle frente a los estereotipos, cuestionarlos de primera mano y descubrir de qué manera nos ven desde afuera, 6. Los viajes amplían las fronteras culturales puesto que es posible vivir la diferencia.

Los estudiantes coinciden en que la cultura se tiene que vivir. Para ellos no es suficiente con abordar los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera, puesto que no se trata solamente de conocimiento, sino de experiencias individuales reales. Desde esta perspectiva, los viajes ocupan un lugar de relevancia en el proyecto personal y profesional de los futuros licenciados, quienes asumen que los procesos de inmersión y adaptación que se dan en el extranjero nos enriquecen y nos vuelven más tolerantes.

Ahora bien, tres estudiantes, dos de séptimo y uno de quinto semestre, señalan que los viajes en sí mismos no contribuyen al desarrollo de la CCI:

No sé si los viajes, es la disposición que tenga una persona de viajar, porque si usted se va a ir a, Brasil a Sao Paulo y se va a quedar en el hotel cinco estrellas, por allá a estar es como en un lugar turístico, realmente de cultura no va a aprender nada [...] entonces no es tanto viajar por viajar, sino lo que usted decida hacer con ese viaje (Estudiante 3, semestre VII, grupo 1).

Estas opiniones expresan un punto fundamental: más allá de desplazarse de un lado a otro y comunicarse está la motivación por acercarse, descubrir al otro y aprender de él; explicar y comparar el

significado de una situación particular al tiempo que entender que la cultura de cada individuo es dinámica. Estos saberes, en términos de Byram, no se desarrollan por sí solos de manera automática cuando se estudia una lengua extranjera o cuando se viaja. Para este autor es necesario abordarlos de forma consciente y programada como parte importante del currículo de lenguas.

Relación lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La mayoría de los estudiantes afirman que la lengua es el medio de expresión de las manifestaciones culturales de un país o región, y que el hecho de hablar la misma lengua no significa que los individuos se identifiquen con una misma cultura:

Yo creo que van conectadas, porque, pues, la cultura va ligada a la civilización ¿no? y pues cada civilización, cada país tiene su lengua, Y por medio de ellas se expresan también muchas cosas que son inherentes a su cultura (Estudiante 1, semestre v, grupo 1).

Otro número menos cuantioso de estudiantes asegura que el estudio de la cultura permite conocer la lengua:

La lengua y la cultura tienen una relación muy estrecha ya que a través de la cultura nosotros podemos conocer la lengua y cómo piensan las personas, nos permite comunicarnos, nos permite mantener una relación estrecha, aunque tengamos dos puntos de vista diferentes (Estudiante 3, semestre v, grupo 3).

Los datos sugieren entonces que para los estudiantes la relación lengua y cultura puede darse en dos direcciones: de la lengua hacia la cultura, cuando a través de la primera conozco la segunda; de la cultura hacia la lengua, cuando a partir de la primera me acerco a la segunda. Desde esta perspectiva es importante anotar que un solo estudiante, de séptimo semestre afirma que esta relación se da en dos sentidos diferentes. Para él, la lengua es el reflejo de la cultura y la cultura le da forma a la lengua:

Pues sí, yo creo que hay una relación de la lengua y la cultura, porque yo lo veo que es una relación

que va en dos sentidos, la lengua refleja la cultura y la cultura ayuda a formar esa lengua, entonces es como cuando yo pienso en la relación, creo que las dos depende, entonces por ejemplo, el hecho de que yo haya crecido en este país, con este grupo de personas y hable esta lengua, me hacen ser parte de una cultura (Estudiante 2, semestre VII, grupo 3).

Es evidente que para los participantes la relación en cuestión se desarrolla con base en un principio de reciprocidad que se percibe de manera más o menos similar entre los estudiantes. Además, todos coinciden e insisten en afirmar que hay una relación estrecha e indisoluble entre la lengua y la cultura. En contraposición a otros estudios (Czura, 2013; 2016) en los que los docentes en formación sugieren que la lengua y la cultura deben ser tratadas como unidades separadas en el aula de clase, nuestros encuestados aseguran que, en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario trabajar sobre los aspectos formales del idioma y los de la cultura de manera simultánea.

Por último, tal como se puede observar en los comentarios hasta ahora expuestos, las respuestas de los estudiantes no se desarrollan a partir de perspectivas teóricas claras y tampoco aportan una descripción elaborada de cómo se da la relación en cuestión. De hecho, todos los comentarios de los estudiantes giran en torno a tres ideas que no se explican en profundidad: 1. La lengua es inherente a la cultura. 2. No resulta conveniente aprender una lengua sin conocer los aspectos culturales de la misma. 3. El conocimiento de la cultura facilita la comunicación en una lengua extranjera. Estas ideas se presentan, en conjunto o por separado, en un repertorio de respuestas en el que abundan afirmaciones como: “La lengua y la cultura tienen una relación muy estrecha, ya que a través de la cultura nosotros podemos conocer la lengua y cómo piensan las personas”; “La cultura está inmersa en la lengua”; “Yo creo que de la cultura surge la lengua”; “básicamente la cultura parte de la lengua y al contrario”; “la lengua parte de la cultura. Creo que la cultura va de la mano con la lengua, con el lenguaje, porque necesitamos maneras de expresarnos y saber comunicar”; “la lengua es el reflejo de la cultura” y la típica: “la lengua es cultura”.

Ese tipo de afirmaciones ilustran una visión limitada del funcionamiento de esta relación y ponen al descubierto la falta de análisis y claridad conceptual que existe sobre el tema. Lo anterior hace pensar entonces que una reflexión sobre la relación lengua y cultura no ha sido llevada a cabo en los diferentes espacios de clase o que, si se ha dado, no se ha hecho de manera significativa.

El componente intercultural en la licenciatura en lenguas extranjeras

Todos los estudiantes reconocen que sus profesores de lenguas de la Licenciatura han incorporado contenidos culturales en las clases de inglés y francés. Los participantes coinciden, igualmente, en que la manera de trabajar los aspectos culturales varía según el curso y el profesor. Para ellos, en algunas asignaturas los contenidos culturales son escasos mientras que, en otras, estos cobran mayor importancia y tienen un lugar privilegiado en el desarrollo de las actividades de clase. Desde esta perspectiva, los datos coinciden con los de Gómez y Hurtado (2012) puesto que muestran claramente que: 1. los aspectos culturales del mundo anglófono y francófono siempre están presentes, en mayor o en menor medida, en los cursos de lenguas de la licenciatura. 2. Cada profesor decide qué tanta importancia le da a los aspectos culturales en sus respectivos cursos. El hecho de que los aspectos culturales sean abordados en proporciones tan diferentes explica, seguramente, que un buen número de estudiantes considere que los contenidos sobre cultura sean temáticas adicionales en las clases de lenguas:

Ahora, si hablamos de una lengua extranjera ya en nuestro caso, muchas veces está un poquito separado. He visto algunos profesores que enseñan la lengua como tal: solamente gramática, cosas muy aisladas de la realidad, que no es la manera como se habla en el diario vivir. La lengua extranjera sí se encuentra a veces, que está un poquito separada, pero depende del profesor (Estudiante 4, semestre IX, grupo 1).

En otro sentido, la mayoría de los estudiantes (32) manifiesta que el trabajo sobre los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera no se hace de manera explícita en algunos cursos:

[...] Lo que sucede es que uno de los primeros niveles de aprendizaje, o sea los niveles básicos de aprendizaje uno no es tan consciente de que está recibiendo esa cultura y ya cuando, o sea ya en este séptimo semestre, digamos he aprendido nuevas cosas, nos damos cuenta y empezamos a reflexionar [...] yo lo puedo hacer en una oración hasta yo puedo decir, con el hecho de aprender las preposiciones que un, que une, que no, todo eso para mí representa aprender la cultura de ellos, nada más que uno no se da cuenta al principio (Estudiante 3, semestre VII, grupo 3).

Las opiniones sugieren que, a pesar de que los contenidos culturales están presentes en las actividades cotidianas del aula de clase, los estudiantes, en muchas ocasiones, no son conscientes de ello. De ahí que el 76 % de los encuestados crea que es necesario hacer explícito el componente cultural en el currículo de lengua de sus cursos. En ese sentido, los futuros docentes necesitan ser guiados e informados sobre los contenidos culturales, sobre su importancia para un profesor de lenguas en formación y sobre el rol que estos contenidos desempeñan en el proceso de comunicación. Es menester entonces que los aspectos culturales sean abordados de manera explícita en las clases de lenguas y que se haga un trabajo de reflexión que le exija al estudiante reconocer el dinamismo de la cultura.

El componente intercultural: eje transversal de la formación

Frente a la pregunta: “¿se debe incluir uno o varios cursos de cultura en la formación de licenciados y/o trabajar los aspectos culturales a lo largo de la formación en los diferentes niveles?” Todos los estudiantes se inclinaron por la segunda posibilidad. Esto significa que, para los participantes, los contenidos culturales deben formar parte importante de los programas de las asignaturas de lenguas desde los primeros niveles. Esta percepción es validada con los resultados de la encuesta: 89 % de los estudiantes considera que el desarrollo de la competencia intercultural debe fomentarse desde el primer nivel de estudios y el 67 % no está de acuerdo con aprender primero los aspectos lingüísticos de una lengua y dejar los aspectos culturales para un aprendizaje

posterior. Esto supone, tal como lo manifiesta el 69 % de los encuestados, que no es necesario tener un nivel de proficiencia intermedio o avanzado en un idioma para abordar aspectos de la cultura en la clase de lengua extranjera. Además, el 75 % de los encuestados considera necesario incluir los aspectos culturales en las clases obligatorias de lenguas y también, en cursos electivos de cultura. Para muchos de ellos, el componente cultural es demasiado amplio y, por ende, no es suficiente con el trabajo que se hace en los diferentes cursos obligatorios.

Al respecto, tres estudiantes de séptimo semestre afirman que este tipo de asignaturas no deben concentrarse únicamente en aspectos culturales de las lenguas meta. Para ellos es importante que los rasgos culturales propios de nuestra región y de nuestro país también sean tenidos en cuenta en el programa de dichos cursos:

Yo creo que más allá de meter un curso, digamos, cultura francesa 1, también deberíamos como digamos, cultura interna en Colombia, también tenemos muchas comunidades indígenas, digamos, conocer un poquito esa gente, conocer un poquito de todas las culturas indígenas (Estudiante 1, semestre VII, grupo 3).

Esta perspectiva, que propone que el estudio de la cultura meta debe pasar por la exploración y el entendimiento de los rasgos culturales propios, se ajusta a las dos primeras actividades del modelo de desarrollo de la CCI desarrollado por Liddicoat y Scarino (2013): *noticing cultural similarities and differences as they are made evident through language and comparing what one has noticed about another language and culture with what one already knows about other languages and culture*, elementos que resultan ser la base para el desarrollo de lo que Byram denomina “la conciencia cultural crítica”.

Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Competencia Intercultural

Uno de los aspectos que más subrayan los estudiantes frente a la pregunta: “¿Cómo se han trabajado los aspectos culturales en las diferentes clases de lenguas que usted ha tomado en la licenciatura? Cite

ejemplos” es que los tipos de actividades, la metodología y la presencia, en mayor o menor cantidad, de los contenidos culturales varía según el curso y el profesor. Los estudiantes insisten de nuevo en que, en algunos cursos, el componente intercultural se trabaja más que en otros. Para ellos, esto tiene dos explicaciones: primero, la naturaleza del curso no se presta para que los aspectos culturales ocupen un lugar privilegiado en el desarrollo de los programas; segundo, el profesor tiene otras prioridades.

Otro punto en el que coinciden los estudiantes es en la dificultad para dar los ejemplos solicitados. Ante el silencio prolongado de muchos estudiantes y los “¿cómo así?” de otros, fue necesario presentar ejemplos de lo que, posiblemente, han hecho los profesores de la licenciatura para abordar el componente intercultural. Dicha situación genera preocupaciones, puesto que se evidencia que los estudiantes no tienen claridad, desde una perspectiva teórica ni metodológica, sobre la manera en la que se aborda el componente intercultural en la licenciatura. Para ellos resulta difícil recordar y reconocer cuáles actividades favorecen y fomentan el trabajo intercultural en el aula de clase y por fuera de ella. Estos resultados sugieren que la reflexión sobre el componente intercultural en la clase de lenguas debe desarrollarse en dos sentidos: sobre los contenidos culturales y sobre los aspectos metodológicos que tienen que ver con la didáctica de la lengua y de la cultura. Este tipo de reflexión garantizaría, por una parte, el desarrollo de la CCI y, por el otro, las habilidades necesarias para proyectarse como futuros docentes (Gómez, 2011; Zhang, 2012; Olaya y Gómez, 2013; Bechtas, 2013; Czura, 2013; 2016).

Ahora bien, estos son los ejemplos mencionados: ver películas, escuchar canciones, llevar un invitado a la clase o establecer comunicación vía Skype, entrevistar a un nativo o a alguien que ha vivido en Francia, hacer juegos de roles, hacer exposiciones sobre temáticas variadas: ciudades y regiones de Francia, fiestas y festivales tradicionales, países de habla inglesa, ilustradores franceses, países africanos y eventos históricos. Escribir diferentes tipos de cartas, festejar el “mardi gras” y “san Valentín”, escribir ensayos en inglés, francés y español, leer textos literarios, investigar sobre

autores y épocas, estudiar los gestos en Francia, analizar los registros y los acentos, investigación, explorar la historia de la esclavitud en Estados Unidos y llevar a cabo proyectos de aula como: organizar un viaje de estudios a Francia, la agencia de viajes, comidas típicas de Francia, la francofonía, la educación en Francia, la navidad en Francia, estereotipos sobre Francia. Es interesante observar que casi todos los estudiantes mencionaron actividades relacionadas con aspectos de la “surface culture”, dejando por fuera de sus referencias actividades ligadas a temáticas como relaciones interpersonales, choque cultural, relaciones de poder, identidad, clases sociales, entre otras, que hacen parte de lo que se denomina “deep culture”. Sin embargo, esto no necesariamente debe ser considerado como un indicio de que los aspectos de la “deep culture” no son abordados en clase. Para nosotros, esta situación obedece a dos cuestiones puntuales:

1. Los docentes están planteando el trabajo sobre el componente cultural en sus clases de lenguas, desde la perspectiva de la “surface culture” independientemente de que en la práctica se den discusiones o reflexiones sobre aspectos de la “deep culture”. Por ejemplo: en el marco de las exposiciones sobre un evento histórico se realiza un trabajo sobre clases sociales y relaciones de poder, de ahí que los estudiantes entiendan y perciban los aspectos culturales desde el ángulo de la “surface culture”.
2. Los estudiantes perciben la cultura como un conjunto de representaciones colectivas relacionadas con comportamientos y aspectos observables, como tradiciones folclóricas y artísticas de una región. Esta percepción resulta ser limitada y no tiene en cuenta el dinamismo cultural que se da en las diferentes comunidades.

Para terminar, todos los estudiantes aseguran que el estudio de los aspectos culturales en los diferentes cursos de lenguas ha tenido alto impacto en su formación personal y profesional. Este es el repertorio de ideas que según ellos cambiaron a lo largo de la formación:

- Han tomado conciencia de la variedad de acentos. Hoy saben que el inglés y el francés, al igual que el español, tienen muchos acentos diferentes que varían según la región. En este momento entienden que cada región tiene su identidad cultural a pesar de que hablen la misma lengua.
- Se ha desarrollado un interés por el español y la cultura propia.
- Ahora creen que muchas de las ideas que tenían sobre las culturas meta, al ingresar a la carrera, corresponden a estereotipos. Estos estereotipos no son representativos de la realidad de una comunidad.
- Reconocen la diferencia y piensan que es importante ser tolerante con el otro.
- Han desarrollado una apertura y curiosidad por la cultura propia y extranjera.
- Ahora afirman que no hay unas variedades de la lengua que sean mejores que otras. El estatus de cada idioma es el mismo desde el punto de vista de la calidad con la que se expresan las ideas.
- Consideran que todas las problemáticas pueden ser abordadas desde puntos de vista diferentes.
- Aprecian la riqueza de todas las lenguas.
- Son conscientes de que, en países desarrollados como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, también hay problemas sociales y situaciones difíciles de resolver en el ámbito económico, político y social.

La competencia intercultural en la práctica docente

Para el 81 % de los encuestados, la CCI debe tenerse en cuenta en la creación de un programa de enseñanza de lengua extranjera. Dicha cifra resulta coherente con el hecho de que todos los estudiantes que participaron en los grupos focales hayan expresado que el componente intercultural es un elemento esencial en la clase de idiomas.

En cuanto al desarrollo de las actividades de clase, el 86 % considera que el trabajo en el aula es más productivo si se incluyen aspectos culturales de la lengua extranjera. Además, el 76 % cree que las actividades que se plantean en la clase de lengua deben integrar aspectos de la cultura de origen de los estudiantes. Ahora bien, frente a la pregunta: “en calidad de docentes ¿cuál de estos aspectos tienen en cuenta en primer lugar a la hora de planear una clase: lo lingüístico, lo comunicativo o lo intercultural? ¿O los tres? ¿Por qué?”, la mayoría se inclinó por lo comunicativo. Esta preferencia se explica puesto que los estudiantes adquieren los conocimientos para preparar una clase desde la perspectiva del enfoque comunicativo y *accional*. No se lleva a cabo un trabajo, en el área de pedagogía, en el que se integre la didáctica de la cultura en la clase de lenguas extranjeras.

Un fenómeno similar se presenta en las investigaciones de Czura (2013; 2016). En dicho caso, a pesar de que los estudiantes conocen muy bien la definición de CCI y reconocen su importancia en el aprendizaje de lenguas, estos perciben la enseñanza de la lengua y la cultura como procesos independientes y solo el 20 % le da más importancia al componente cultural que a los aspectos formales de la lengua. De hecho, para esta población, lo cultural resulta lo menos importante en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

Conclusiones

Los diferentes hallazgos en la materia nos permiten presentar las siguientes conclusiones:

- La cultura es percibida por los estudiantes como un conjunto de representaciones colectivas relacionadas con comportamientos y aspectos observables, como las tradiciones folclóricas. Esta percepción resulta superficial y no tiene en cuenta el dinamismo que caracteriza las diferentes culturas. Desde esta óptica, resulta fundamental orientar a los estudiantes con el propósito de que estudien otros conceptos de cultura y se acerquen a propuestas teóricas a partir de las cuales

la cultura se concibe como un conjunto de fenómenos más amplio y complejo.

- Los docentes en formación deben contar con las herramientas teóricas necesarias para definir y entender la relación entre la lengua y la cultura. Una reflexión en este sentido ampliaría la visión limitada que comparten los estudiantes sobre la cuestión y favorecería el desarrollo de la conciencia intercultural.
- A pesar de que el componente intercultural siempre está presente en la clase de lenguas, este varía según el curso y el profesor. Esta situación resulta problemática para los estudiantes, puesto que el componente intercultural no es abordado de manera sistemática en todos los cursos de inglés y francés.
- Los futuros profesores de lenguas deben recibir preparación en dos terrenos: en el análisis de contenidos culturales y en los aspectos metodológicos relacionados con la didáctica de la cultura en lenguas extranjeras. Este tipo de formación le apuntaría a la adquisición de habilidades de exploración y comparación, indispensables para el desarrollo de CCI, y a la integración adecuada del componente intercultural en sus futuras clases de lenguas.
- A pesar de que varias de las ideas expresadas por los estudiantes evocan algunos de los principios sobre los que se construyen las bases de la CCI, los estudiantes deben recibir una preparación mucho más sólida que les permita desarrollar a cabalidad dicha competencia y consolidar una conciencia crítica intercultural.
- Los futuros docentes necesitan ser guiados e informados sobre los contenidos culturales, sobre su relevancia para un profesor de lenguas en formación y sobre el rol que estos contenidos desempeñan en el proceso de comunicación. De ahí la importancia de que los aspectos culturales sean abordados de manera explícita en las clases de lenguas a través de un modelo que promueva la interpretación y la comparación de contenidos culturales en el aula y por fuera de esta.

- El trabajo sobre el componente intercultural que se viene realizando en los diferentes cursos de lengua ha tenido alto impacto en la formación personal y profesional de los estudiantes. Esto se traduce en que muchas de las ideas que los futuros licenciados tenían sobre los países de habla inglesa o francesa, e incluso sobre su propia lengua y cultura, se han transformado o han evolucionado abriéndole perspectivas a nuevas realidades.
- En cuanto a la planeación, los futuros docentes le dan más importancia al aspecto comunicativo y lingüístico. Esto se explica porque la formación no les da las herramientas suficientes para planear una clase cuyo eje principal sea los contenidos culturales. Es pertinente, entonces, que asuman los aspectos culturales como parte esencial de su ejercicio pedagógico.
- Dado que los estudiantes no se encuentran familiarizados con los diferentes modelos teóricos que definen el concepto de CCI, resulta necesario involucrarlos en discusiones pedagógicas en las que se evalúen los métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas, y su relación con el trabajo del componente cultural.

Referencias

- Bektas-Cetinkaya, Y. (2013). Pre-service english teachers' perception of english language, target and self culture. *Procedia- Social and Behavior Science*, 70, 1525-1530.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu, *Intercultural Competence, 1. Volume 1, The Secondary School* (pp. 53-69). Aalborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera, D. Hymes, y N. H. Hornberger, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Czura, A. (2013). Intercultural Communicative Competence in the Eyes of Student Teachers of English. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 3501(51), 121-132.
- Czura, A. (2016). Major field of study and student teachers' views on intercultural communicative competence. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 83-98. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113753>
- Gómez, I. (2011). *La competencia intercultural en la formación de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional UNED: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesis-uned:Educacion-Imgomez&dsID=Documento.pdf>
- Gómez, A. D. y Hurtado, L. *Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras (inglés-francés). Análisis de las prácticas metodológicas y evaluativas en las fases I y II del área de inglés de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle* [tesis de grado, Universidad del Valle]. Repositorio institucional Univalle: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9704/CB0433777.pdf;jsessionid=943CAF81BFF35D1C-88033D8AA1D3A872?sequence=1>
- Liddicoat, A. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3). <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=200204271;res=IELAPA>
- Liddicoat, A. (2008). Pedagogical practice for Interacting the Intercultural in Language Teaching and learning. *Japanese Studies*, (28)3, 277-290. <https://doi.org/10.1080/10371390802446844>
- Liddicoat, A. (2013). Interculturalidad y evolución de las interpretaciones en el multiculturalismo y educación del lenguaje en la política nacional australiana. En R. Terborg y L. García, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. <https://leseprobe.buch.de/images-adb/49/4a/494a8ea5-da92-40cd-9f49-3b2e5deb6811.pdf>

Van Ek, J. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Estrasburgo: Council of Europe 1. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa. [cited 25 Jun 17].

Wang, Y. (2014). Intercultural awareness: A qualitative study of foreign language students in an Australian tertiary context. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2, 33- 42.

Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Crédif-Heatier.

Anexo 1. Encuesta

Estamos llevando a cabo una investigación que tiene como objetivo determinar cuál es la concepción de Competencia Comunicativa Intercultural que tienen los estudiantes de --- semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y qué lugar le atribuyen a la enseñanza del componente intercultural en los cursos de inglés y francés.

Teniendo en cuenta que usted hace parte de ese grupo de estudiantes y que ha decidido participar en este estudio, le solicitamos que diligencie este cuestionario que consta de dos partes y está diseñado para recopilar datos acerca de sus concepciones y el lugar que le atribuye al componente intercultural en la clase de francés como lengua extranjera. Para completarlo usted tomará aproximadamente 10 minutos y su ayuda será muy apreciada. Si usted está interesado en participar en una entrevista de aproximadamente 30 minutos, por favor, póngase en contacto con las investigadoras para obtener más información.

Información demográfica

Edad: _____ Género: _____

Nacionalidad _____

Lengua materna _____

Estrato socioeconómico _____

¿Ha visitado otros países? Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuáles y por cuánto tiempo?

Indique las lenguas que usted estudia o ha estudiado e indique el nivel de lengua alcanzado aproximadamente. Tenga en cuenta los siguientes descriptores para escoger su respuesta (Tomado y modificado de “Common European Framework for Languages: *Learning, Teaching, Assessment Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg: 2001*”)

A1: Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

A2: Se comunica a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

B1: Comprende los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

B2: Entiende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.

C1: Hace uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

C2: Se expresa espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Francés						
Portugués						
Inglés						
Italiano						
Alemán						
Japonés						
Chino						
Otra						
¿Cuál?						

I. Marque una x en la opción que más convenga, siendo 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

Creencias sobre la competencia comunicativa intercultural

Primer grupo de preguntas:						
1.	La competencia intercultural consiste en ampliar la percepción que tenemos del mundo.					
2.	El desarrollo de la competencia intercultural resulta ser algo adicional en la práctica docente.					
3.	La competencia intercultural logra ser útil sólo cuando interactúo con extranjeros					
4.	La cultura extranjera es superior y/o mejor a la cultura colombiana.					
5.	La competencia intercultural tiene que ver con expandir los saberes de mi propia cultura.					
6.	El desarrollo de la competencia intercultural se relaciona exclusivamente con el conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, gastronomía, el arte, festividades).					
7.	Mi cultura es idéntica a la de cualquier otra persona de mi ciudad.					
8.	La competencia intercultural tiene que ver con promover la curiosidad y reflexión sobre la cultura meta en los estudiantes.					
9.	La cultura se aprende a través del conocimiento del folklore.					
10.	La capacidad de aceptar que todas las personas son diferentes me hace competente interculturalmente.					
11.	Sólo viajando puedo alcanzar un nivel superior en la competencia intercultural.					
12.	El desarrollo de la competencia intercultural es cíclico y no lineal.					
13.	Los niveles de competencia intercultural pueden variar en cada estudiante.					
14.	La competencia intercultural debe tenerse en cuenta en la creación de un programa de enseñanza de cualquier lengua.					
15.	Cuando conozco ampliamente sobre literatura, películas y costumbres de la cultura meta soy competente interculturalmente.					
16.	Cuando evito conflictos en la comunicación con los demás es porque he desarrollado un nivel de competencia intercultural superior.					
17.	Es fundamental conocer la historia de un país extranjero para descubrir aspectos de su cultura.					
18.	La competencia intercultural se desarrolla sistemáticamente cuando aprendo una lengua extranjera.					

II. Marque una x en la opción que más convenga, siendo 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

El lugar de la competencia comunicativa intercultural en la clase de francés lengua extranjera

Segundo grupo de preguntas						
1.	A la hora de aprender una lengua extranjera es importante aprender primero los aspectos lingüísticos de la misma y dejar los aspectos culturales para el aprendizaje posterior.					
2.	Si uno tiene un nivel alto de proficiencia en francés, es posible desenvolverse en la cultura sin problemas.					
3.	Es más fructífero el trabajo en clase de francés si las actividades se organizan alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua.					
4.	Es más fructífero el trabajo en clase de francés si las actividades se organizan alrededor de los aspectos comunicativos de la lengua.					
5.	Es importante incluir un curso de cultura francesa en la formación de licenciados.					
6.	El trabajo en clase de francés es más fructífero si se incluyen aspectos culturales de la lengua.					
7.	Se deben incluir aspectos culturales de la lengua en la clase de francés como lengua extranjera en lugar de ofrecer un curso adicional de cultura francesa en la formación de licenciados.					
8.	Para ser un hablante competente de francés es necesario tener en cuenta los aspectos culturales de esta lengua.					
9.	El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de francés debe fomentarse desde el primer nivel de estudios.					
10.	Las actividades que se plantean en clase de lengua deben considerar convenciones culturales de la cultura de origen de los estudiantes.					
11.	En el acto de comunicación convergen diferentes factores y para que la comunicación sea efectiva es imperativo tener en cuenta el bagaje cultural del interlocutor.					
12.	Es necesario tener un nivel intermedio o avanzado de francés para comenzar a abordar aspectos de la cultura en la clase de lenguas.					
13.	Hacer que los estudiantes noten y analicen las diferencias culturales entre su cultura y la de la lengua meta favorece el aprendizaje de esta última					
14.	Es necesario hacer explícito el componente cultural en el currículo de lengua.					
15.	La confrontación de múltiples posibles interpretaciones de significados determinados favorece el aprendizaje.					
16.	Los aspectos culturales me interesan y me motivan en la clase de francés.					
17.	Las actividades planteadas en clase deben considerar convenciones culturales de la cultura de la lengua meta.					

Anexo 2

Guía de discusión para grupos focales

1. ¿Cómo describen ustedes la relación entre lengua y cultura? Desde su experiencia, ¿cómo se han incorporado la lengua y la cultura en los cursos de lenguas de la licenciatura? ¿han tenido la oportunidad de abordar aspectos culturales de diferentes países de habla inglesa y francesa?
2. ¿Cómo se han trabajado los aspectos culturales en las diferentes clases de lenguas que usted ha tomado en la licenciatura? Citen ejemplos.
3. ¿En qué medida estas actividades han tenido un impacto en las ideas iniciales que ustedes tenían sobre algunas culturas? ¿Su percepción sobre otras culturas ha cambiado a lo largo de la formación?
4. Según los resultados de la encuesta, las opiniones están divididas con respecto al hecho de que el desarrollo de la competencia intercultural resulta ser algo adicional en la clase de lengua. ¿Cuál es su opinión y por qué?
5. Creen ustedes que la Competencia Intercultural se limita únicamente al conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, gastronomía, arte, festividades, folklore). ¿Si, no, por qué?
6. ¿En qué medida consideran ustedes que los viajes contribuyen al desarrollo de la CI?
7. ¿Qué opinan ustedes del siguiente enunciado? Cuando uno ampliamente sobre literatura, películas y costumbres de la cultura, uno es competente interculturalmente.
8. ¿Cuándo evito conflictos en la comunicación con los demás es porque he desarrollado un alto nivel de competencia intercultural? Justifique su respuesta
Por conflicto nos referimos a: un malentendido en la conversación oral y escrita; temas sobre los cuales se evita discutir en una cultura, un gesto de sorpresa o de disgusto por algo que digo...
9. ¿Consideran que La competencia intercultural se desarrolla automáticamente cuando uno aprende una lengua extranjera?
10. ¿Qué relación ven ustedes entre un alto nivel de proficiencia en una lengua extranjera y la capacidad de desenvolvimiento en otras culturas?
11. ¿Se debe incluir uno o varios cursos de cultura en la formación de licenciados y/o trabajar los aspectos culturales a lo largo de la formación en los diferentes niveles?
12. Situándose como docentes o futuros docentes, ¿cuál de estos aspectos tienen en cuenta en primer lugar a la hora de planear una clase: lo lingüístico, lo comunicativo o lo intercultural? ¿o los tres? ¿Por qué?
13. ¿Cómo abordaría los aspectos culturales de la lengua en la clase de lengua extranjera? (**solo para los estudiantes de séptimo y noveno semestre**).
14. ¿Qué sugerencias harían para mejorar el desarrollo de la competencia intercultural en los cursos de inglés y francés?

L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère*

Error Analysis as a Strategy to Improve Writing Production in French as Foreign Language

Análisis del error como estrategia de intervención de la producción escrita en francés como lengua extranjera

Leidy Marcela Lopera Espinosa** <https://orcid.org/0000-0001-8558-337X>

Érica María Gómez Flórez*** <https://orcid.org/0000-0002-3012-3111>



Para citar este artículo

Lopera Espinosa, L. y Gómez Flórez, E. (2021). L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11211>

* Cet article s'encadre dans la recherche-action intitulée « *La littérature comme déclencheur d'activités d'écriture chez les apprenants de français* », effectuée par Leidy Marcela Lopera Espinosa dans le but de l'obtention du diplôme d'Enseignement de Langues Étrangères en 2019 avec l'aide des conseillers María Ardila, Renán Mosquera et Érica Gómez.

** Licenciada en Langues Extranjeras. Docente de cátedra de inglés y francés en la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: leidy.lopera@udea.edu.co

*** Magister en Ciencias del Lenguaje, docente de cátedra de francés, español como lengua extranjera y asesora de Práctica docente del programa de Licenciatura en Langues Extranjera de la Escuela de Idiomas de la UdeA, miembro del grupo de investigación EALE -Enseñanza Aprendizaje de Langues Extranjeras.

Correo electrónico: erica.gomez@udea.edu.co

Artículo recibido
22 • 01 • 2020

Artículo aprobado
06 • 07 • 2020

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche-action effectuée auprès d'un groupe d'apprenants débutants de FLE dans une université colombienne, dont les motivations principales pour apprendre cette langue étrangère étaient l'accès à la culture et aux opportunités académiques de différents pays francophones. En cela, comme l'écriture est une habileté indispensable pour accéder aux transactions sociales et académiques au sein des sociétés lettrées, nous avons décidé de faire une intervention didactique sur leur production écrite. Celle-là s'est centrée sur le développement des micro-compétences d'écriture à travers l'évaluation par grilles de quatre activités d'écriture prenant le livre adapté *Le Bossu de Notre Dame* comme contexte. Ensuite, en nous servant de cette information et ensuivant la méthodologie de *l'analyse de l'erreur*, nous avons fait des interventions de remédiation sur les aspects qui rendaient difficile la production écrite des étudiants. Enfin, nous avons conclu que la séquence consistant à faire les activités, les évaluer et la postérieure implémentation d'activités correctives n'ont pas contribué à diminuer le nombre d'erreurs d'écriture chez les apprenants. Toutefois, nous avons trouvé que cette séquence d'actions didactiques a apporté à développer la compétence écrite des apprenants en les rendant conscients des divers éléments que la production écrite comporte.

Mots-clés

écriture ; compétences d'écriture ; activité d'écriture ; analyse de l'erreur ; remédiation

Abstract

This article presents the results of an Action-Research that we implemented within a group of students learning French in a Colombian university. Their motivations for learning French were the access to francophone cultures and the academic opportunities they could achieve through learning this language. Hence, as writing is an indispensable language skill for having access to social and academic interchanges in the literate societies, we decided to implement a teaching intervention to improve the writing skills of this group of students. Our action was focused on the improvement of the writing micro-skills by proposing our learners to write four activities based on the adapted book *The Hunchback of Notre-Dame* and evaluating them through a rubric whose items were those micro-skills. Using this information and following the *error analysis method*, some lessons were planned for helping students overcome the aspects that made their written communication unclear. In the end, we found that the sequence comprising writing the activities, evaluating and intervening them did not contribute to diminishing the number of errors in their writing compositions, but it enhanced their writing competence by developing students' awareness of the different elements writing is composed of.

Keywords

writing; writing micro-skills; writing activity; error analysis; remedial instruction

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción que se llevó a cabo entre un grupo de estudiantes universitarios, quienes aprendían francés como lengua extranjera. Sus principales motivaciones para aprender esta lengua eran el acceso a la cultura francófona y a las oportunidades académicas ofrecidas en diferentes países francófonos. Por esta razón, y teniendo en cuenta que la escritura es una competencia lingüística indispensable para acceder a las transacciones sociales y académicas en las sociedades alfabetizadas, decidimos llevar a cabo una intervención didáctica con el fin de intervenir la producción escrita de este grupo de estudiantes universitarios. Aquella se centró en el fortalecimiento de las micro-competencias de escritura a través de la evaluación por rúbricas de cuatro textos escritos por los estudiantes y basados en el libro adaptado *El jorobado de Notre-Dame*. Este instrumento y la aplicación del método de análisis del error nos proveyó de información para preparar y aplicar intervenciones sobre los elementos que más dificultaban la producción escrita de los estudiantes. Al final, pudimos concluir que el proceso escritura-evaluación-intervención no contribuyó a mejorar los resultados cuantitativos en cuanto a errores, pero sí ayudó a fortalecer las competencias de escritura de los participantes, pues los hizo conscientes de los diversos elementos de los que consta la escritura.

Palabras clave

escritura; micro-competencias de escritura; actividad de escritura; análisis de errores, enseñanza correctiva

Introduction

Cette recherche action a été effectuée avec un groupe d'apprenants débutants de Français Langue Étrangère, désormais FLE, qui appartenaient aux différents programmes professionnels dans une université publique colombienne. Ces étudiants suivaient l'apprentissage du français à *Multilingua*, un programme de langues étrangères offert par l'Université d'Antioquia. Au moment de notre intervention, les apprenants avaient des connaissances basiques de la langue française puisqu'ils avaient suivi un niveau (de 64 heures) sur six de formation en langue française. Dans le cadre du cours, les apprenants suivaient le manuel *Alter Ego 1*, dont ils devaient couvrir les dossiers 4, 5 et 6 au deuxième niveau.

À travers un questionnaire appliqué le premier jour du cours (Annexe 1), les étudiants du cours nous ont partagé que leurs motivations pour apprendre le français étaient voyager, accéder aux produits culturels des cultures francophones comme l'art, la littérature ou l'architecture en français. À cet égard, les apprenants ont exprimé qu'ils voudraient lire des œuvres littéraires en français, comme *Les misérables*, en tenant compte qu'elles perdent partie de leur sens dans la traduction (Journal de bord, entrée 1, p. 3). En outre, ils ont exprimé leur désir d'accéder aux différentes opportunités académiques offertes en France et au Canada comme les bourses et les échanges académiques. À propos de cette dernière raison, nous avons constaté qu'« atteindre le niveau linguistique demandé pour accéder à des bourses et d'autres programmes de formation à l'étranger »¹ était la raison la plus remarquable pour laquelle la plupart des étudiants des différentes langues à *Multilingua* (82%) suivaient leurs cours au programme selon une étude effectuée dans le cadre du projet de Rénovation du Programme (Renovación curricular) (Comité de Renovación Curricular - Programa Multilingua, Universidad de Antioquia, 2020) ce qui met l'accent sur l'importance concédée aux buts académiques comme motivation pour apprendre des langues étrangères chez les apprenants au sein du programme.

1 Notre traduction

La matérialisation de ces motivations, particulièrement de leurs aspirations académiques, exigeait la maîtrise de l'écriture puisque celle-ci devient indispensable pour accéder aux transactions sociales (Faure, 2011), comme les démarches administratives ou les activités académiques. Surtout, maîtriser l'écriture devient un instrument de réussite académique (Rinck, Guimaraes et Alves, 2012) et c'est nécessaire « comme moyen et instrument de théorisation, de conceptualisation et comme outil de la pensée pour apprendre de manière efficace » (Vergara, 2016, p. 44) dans les contextes universitaires, auxquels les apprenants aspiraient à faire partie.

Au moyen de notre questionnaire aux apprenants du cours, nous avons connu que 86% des étudiants trouvaient que leur niveau de compréhension écrite était fort. Par contre, seulement 29% des apprenants ont exprimé qu'ils maîtrisaient bien l'écriture en français tandis que quelques étudiants ont exprimé leurs difficultés au moment de mettre en page des aspects liés à l'écriture comme la conjugaison (64%), l'orthographe (50%) ou l'utilisation du vocabulaire en français (50%).

Prenant en considération que les difficultés exprimées par les étudiants pourraient devenir un obstacle communicatif ou formel au moment d'affronter les situations sociales ou académiques auxquelles ils aspiraient, nous avons décidé de faire une intervention didactique afin d'améliorer leur production écrite mettant l'accent sur les éléments problématiques manifestés par les étudiants, c'est-à-dire, les micro-compétences.

En effet, la production écrite est une habileté complexe dont l'enseignement demande de mettre en relation ses différentes composantes (Tardiff, 1993) dans le but de construire du sens à l'écrit. Ainsi, nous avons opté pour implémenter quatre activités d'écriture au cours du semestre et appliquer une évaluation formative et de remédiation des erreurs faites par les apprenants cherchant, qu'ils les surmontaient. Tenant compte de la complexité de la production écrite, nous nous sommes servis d'une grille d'évaluation basée sur les micro-compétences d'écriture et de la méthodologie de l'analyse de

l'erreur pour évaluer les quatre produits. De cette manière, nous avons visé à répondre comment une séquence consistant à implémenter des activités d'écriture, les évaluer à travers l'analyse de l'erreur et planifier des activités de remédiation, peut-elle améliorer les micro-compétences de la production écrite chez les apprenants débutants de FLE.

Cadre théorique

Notre étude a visé à connaître l'impact que l'implémentation d'activités d'écriture et leur évaluation formative à travers l'analyse de l'erreur aurait sur le développement de l'expression écrite chez nos apprenants débutants de FLE. Par conséquent, nous trouvons important expliciter quelques termes clés dans notre recherche. Ceux-ci sont *la production écrite et ses compétences, activité d'écriture, analyse des erreurs et remédiation pédagogique*.

La production écrite

« Production écrite » fait référence à la représentation graphique de la langue orale (Laid, 2017 / 2018) qui peut être lue (Cuq, 2003). Cette représentation comporte différentes composantes interdépendantes qui doivent être prises en compte dans l'enseignement de cette habileté (Tardiff, 1993). En effet, la complexité est un trait des langues, sur lesquelles des divisions et subdivisions s'effectuent au sein de différentes théories linguistiques dans le but de mieux comprendre leurs composantes, dont l'interaction permet de construire des « messages corrects et significatifs » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87). Ainsi, par exemple dans le Cadre Européen Commun de Référence, le Conseil de l'Europe (2001) analyse la langue par compétences, étant les linguistiques une catégorie composée par autres plus fines : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Finalement, chacune de ces dernières catégories peuvent être simplifiées en éléments et structures plus petites, qui nous nommerons « micro-compétences », suivant Brown (2004). Toutes ces compétences et micro-compétences peuvent être utilisées pour analyser chaque habileté communicative.

Ainsi, la complexité de l'écriture a été fortement étudiée par nombreux auteurs qui ont analysé cette habileté et ses différentes composantes ou micro-compétences visant à la validation de son évaluation. Aryadous (2010), conclut que le contenu, l'organisation textuelle et des constituants de la phrase (syntaxe, vocabulaire et graphèmes) sont éléments liées à l'écriture et communes aux différents auteurs. Diabate (2013) fait référence, de plus, à l'accomplissement de l'activité, la mise en page et les micro-composantes (vocabulaire, grammaire et orthographe). Le Ministère de l'Éducation Nationale (République Française), (s.d.) mentionne la correspondance graphème-phonème (encodage), l'orthographe (lexicale et grammaticale), la production des lettres, le lexique, la cohérence, l'organisation textuelle, la mise en page et la mise en place des stratégies. Nous trouvons que tous ces éléments sont condensés en Brown (2004). Il classifie ces éléments en *micro-compétences* et *macro-compétences*². Ainsi, selon Cuq (2003), les micro-compétences d'écriture sont l'identification et reproduction des graphèmes, compris comme les unités graphiques minimales qui représentent les sons; l'orthographe, qui est la façon normalisée de combiner les graphèmes pour construire des mots écrits ; la syntaxe, qui fait référence à l'organisation des mots dans la phrase pour la rendre compréhensible (Cuq, 2003) ; l'utilisation précise du lexique et la cohésion textuelle, qui est définie comme l'organisation progressive du texte comme une unité (Cuq, 2003). De l'autre côté, Brown (2004) inclut des compétences comme la rhétorique, la structure des textes plus complexes, l'utilisation des idées implicites et références culturelles et l'implémentation de stratégies de correction dans les macro-compétences. En considération de cette classification, du niveau de français de notre groupe et des objectifs du niveau, nous avons décidé de faire notre intervention sur les micro-compétences d'écriture.

Par ailleurs, Cornaire et Raymond (1999) soulignent le lien qui existe entre la compréhension et la production écrites, l'importance conséquente

² Notre traduction

d'apporter aux apprenants des lectures qui aient du sens pour eux et leur motivent à écrire. C'est pourquoi, la base des activités écrites a été un texte littéraire choisi par les apprenants ; avec cette décision didactique, nous cherchions l'intégration des habiletés communicatives et la construction du sens à partir des intérêts des apprenants. De son côté, Bikulcién (2007) lie l'écriture et la lecture en affirmant que « des lectures (et écoutes) nombreuses constituent une source importante de matériaux linguistiques » pour travailler « l'expression écrite » (p. 89).

Les activités d'écriture

Cuq (2003) définit une *activité* comme la mise en pratique de la langue cible. Il souligne que les activités doivent avoir une consigne réaliste dont le centre soit la communication.

Ainsi, les *activités d'écriture* que nous avons implémentées au cours de cette étude ont consisté à des textes qui pouvaient être répliqués dans la vie des apprenants, qui devaient communiquer des idées dans un contexte bien défini préalablement, et qui pouvaient être écrits en utilisant les thématiques grammaticales, lexicales et communicatives apprises dans le cours tels que le passé composé, le futur simple, le vocabulaire lié à la routine, aux fêtes et aux vacances.

Tenant compte que la production écrite est « en même temps processus et produit » (Vergara, 2015, p. 382), nous nous sommes centrées sur l'évaluation des produits et du processus, prenant en considération les différents éléments de l'écriture avant et après la réalisation de chaque activité en nous servant de l'analyse des erreurs des apprenants.

L'analyse de l'erreur

L'analyse de l'erreur est une stratégie d'évaluation formative qui consiste à utiliser les incorrections faites par les apprenants comme opportunité d'apprentissage. Elle est née comme un paradigme qui établit une comparaison entre la langue produite par l'apprenant et la langue cible dans le but d'identifier des erreurs faites par celui-ci (James, 1998). Toutefois, l'analyse de l'erreur a présenté une longue évolution

à partir sa formulation initiale. Dans les années 50 et 60, à l'apogée de l'analyse contrastive des langues, la stratégie a été utilisée comme moyen de prédire les incorrections qu'un apprenant pourrait faire à partir des traits de sa langue maternelle (James, 1998). Plus tard, la considération des caractéristiques communes à un groupe (comme la langue maternelle) (James, 1998), a ouvert cette méthode à l'analyse groupale des compositions.

Nous avons décidé de suivre la structure d'analyse de l'erreur proposée par Dermitas et Gümüs (2009), qui consiste à identifier des erreurs faites par les apprenants au cours d'un texte, leur source et récurrence dans le but de proposer des interventions de remédiation visant à améliorer la production écrite en se servant des erreurs. Dans cet objectif, l'enseignant catégorise et systématise les erreurs soit par type, récurrence, etc. (Laid, 2018; Dermitas et Gümüs, 2009), et, à partir de cette analyse, l'enseignant doit décider quelles erreurs seront intervenues didactiquement.

Un des éléments notables de l'analyse de l'erreur est la rétroaction apportée aux apprenants tant individuellement comme au niveau groupal au moment de faire les implémentations. D'un côté, la correction écrite centre l'attention de l'apprenant sur les structures problématiques de son production (Kelly, 2007). Westmacott (2017) affirme que la rétroaction écrite apporte à l'automatisation de la langue cible et centre l'attention de l'apprenant sur les différences entre les langues maternelle et étrangère. Le résultat de ces interventions, selon l'auteur, est le développement progressif de la précision linguistique chez les apprenants. De l'autre côté, la correction devient formative et vise à faire de l'erreur une opportunité d'apprentissage commune grâce aux interventions de remédiation.

La remédiation pédagogique

Le terme « remédiation » débute en pédagogie aux années 1970 (Puren, 2019). Dans ce contexte, la remédiation ou remédiation immédiate, en termes de Dehon et Derobertmeasure (2008), est un outil pédagogique et didactique qui fait partie du processus

d'enseignement / apprentissage afin de surmonter des difficultés ponctuelles des apprenants à travers la « re-médiation » ou « seconde médiation » que l'enseignant met en place entre l'apprenant et le savoir (Dehon et Derobertmeasure, 2008 ; Dubois, 2004).

Il est indispensable d'établir un plan préalable avant d'implémenter une remédiation afin qu'elle soit effective. Son processus de réalisation comprend l'évaluation d'une activité qui permettra de faire un diagnostic des besoins des apprenants dans le cadre de leur processus d'apprentissage et l'implémentation de stratégies de médiation pour surmonter ces obstacles, c'est-à-dire, la remédiation (Puren, 2019 ; Dehon et Derobertmeasure, 2008 ; Dubois, 2004).

Ainsi, nous proposons d'effectuer des activités de remédiation sur la production écrite du groupe cible étant le diagnostic les activités d'écriture basées sur *Le Bossu de Notre-Dame* et en nous servant de la stratégie de l'analyse des erreurs dans le but de prendre des décisions effectives.

Méthodologie

Cette étude consiste à une recherche-action implémentée dans un groupe de 24 apprenants débutants de FLE inscrits au deuxième niveau d'un cours extra-scolaire de Français dans une université publique colombienne. Le cours est offert à la communauté universitaire dans le cadre de ces politiques d'internationalisation. Les participants à cette étude étaient des apprenants de 11 différents programmes à cette université, tels que les arts, la psychologie, l'anthropologie, la traduction, l'éducation, l'administration, l'économie, la chimie, et les différentes ingénieries. Au moment de notre recherche, le niveau de langue française des apprenants était A1.1 selon le Cadre Européen Commun de Référence. Le cours comporte six niveaux ; chaque niveau a une durée de 16 semaines et une intensité de 4 heures hebdomadaires. La collecte de données a été effectuée à travers deux questionnaires, le journal de bord et une grille d'évaluation appliquée à quatre remises écrites. Toute la classe a accepté de participer au projet.

En premier lieu, le Questionnaire 1 (Annexe 1) a été appliqué le premier jour du cours dans le but de

mieux connaître les apprenants, leurs motivations, leurs besoins et leurs perceptions par rapport à leurs expériences préalables et à l'apprentissage de la langue française. Ce questionnaire nous a permis d'identifier le besoin des apprenants de bien maîtriser l'écriture et nous a mené à planifier une intervention sur cette habileté.

Ensuite, nous avons consigné la description de chaque séance dans un journal de bord afin de suivre le processus et les résultats des apprenants à propos des thématiques enseignées. Cet instrument nous a permis de registrer et, ultérieurement, analyser les événements qui se passaient dans la salle de classe, les progrès et les difficultés des apprenants, les séquences thématiques et les différents aspects linguistiques liés à la production écrite.

Au cours de cette recherche, nous nous sommes servies de l'application de la méthodologie de l'analyse de l'erreur proposée par Dermitas et Gümüs (2009) pour évaluer les textes écrits par les apprenants. Selon ces auteurs, cette méthodologie consiste à se servir des erreurs des apprenants comme opportunités d'enseignement – apprentissage. Ainsi, ils proposent d'identifier et de systématiser les erreurs, de décider quelles erreurs doivent être intervenues selon les besoins du contexte et d'implémenter une stratégie de remédiation visant à l'apprentissage des étudiants. Nous avons utilisé une grille (Annexe 2) pour effectuer cette systématisation, et elle incluait les micro-compétences d'écriture proposées par Brown (2004) et quatre critères d'évaluation du contenu : le respect de la consigne, la cohérence, la cohésion et la clarté des idées puisque, à notre avis, le contrôle de ces éléments répercute sur la communication et ils répondent aux objectifs du cours. Cette méthodologie a été notre guide au moment d'évaluer les compositions des apprenants et d'appliquer des interventions formatives sur leur écriture.

Enfin, nous avons appliqué un deuxième questionnaire (Annexe 7) qui nous a permis de connaître les perceptions des apprenants par rapport aux activités d'écriture, aux interventions et à l'évaluation/correction que nous avons implémentées et comment ces stratégies avaient apporté à leur développement de la production écrite.

Suivant les étapes d'analyse de données proposées par Burns (1999), nous avons appliqué un codage sur les données que nous avons trouvées grâce aux questionnaires, au journal de bord et aux grilles d'évaluation ; nous avons catégorisé, analysé et interprété les résultats trouvés. L'utilisation de différentes sources d'information visent à la triangulation qui, selon Burns, valide les résultats en tenant compte des principes collectifs de la Recherche-Action. Cette recherche a été fondée sur les besoins des apprenants, ce qui est une propriété critique de la recherche-action (Lavoie, Marquis, et Laurin, 2003).

Plan et déroulement des actions

Dans le but de répondre à notre question de recherche, qui a été proposée à partir des besoins

exprimés par notre contexte, nous avons décidé d'implémenter un plan d'action consistant à sept actions menant à collecter des données au travers desquelles nous avons pu tirer nos conclusions. Notre stratégie s'est centrée sur une séquence d'actions qui aboutait à améliorer l'utilisation des différents micro-compétences de la production écrite chez les apprenants. Ainsi, ils ont écrit quatre textes ayant comme contexte *Le Bossu de Notre-Dame*, leur révision en nous servant de la stratégie d'analyse de l'erreur et la planification et mise en pratique des interventions de remédiation en cherchant améliorer des micro-compétences d'écriture.

L'évaluation des textes s'est effectuée en nous servant d'une grille qui a inclus les composantes orthographiques, syntactiques, lexicales et de cohérence et cohésion suivantes:

Tableau 1. Micro-compétences d'écriture pour l'évaluation des activités

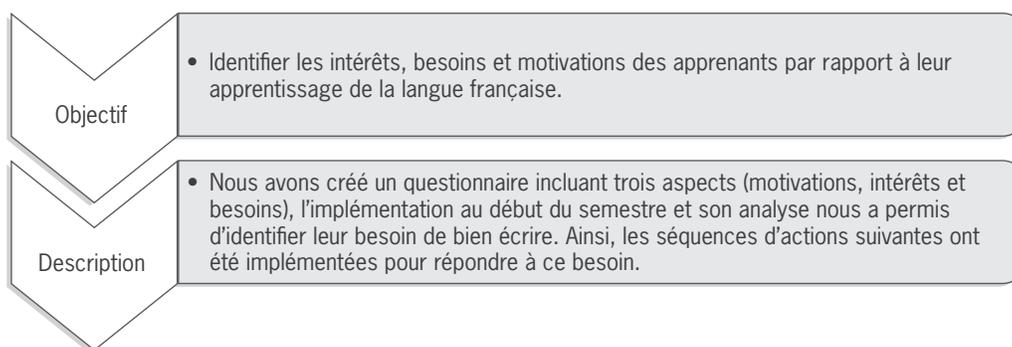
Orthographiques	Syntactiques	Lexicales	Cohérence et cohésion
a. Omission de la dernière lettre des mots	h. L'ordre des mots ne suit pas la norme selon le type de phrase	l. Interférence de la L1	n. Réponse partielle à la consigne
b. Absence d'accents sur un mot qui le demande	i. Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte	m. Le mot n'existe pas	o. Le texte ne répond pas à la consigne
c. Placer un accent incorrectement	j. Omission de l'accord au féminin ou pluriel		p. Les idées ne sont pas claires
d. Omission d'apostrophes	k. Manque de conjugaison verbale selon le sujet ou le temps (ou conjugaison erronée)		q. Utilisation de phrases incomplètes ou de mots isolés
e. Utilisation erronée de la ponctuation qui conduit au manque de clarté			r. Choix incorrect de sujets
f. Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème			
g. Utilisation erronée de majuscules / minuscules			

Source : Adapté sur Lopera (2019, p. 33).

Les critères d'évaluation ont été présentés et expliqués aux apprenants avant d'écrire le premier texte, afin qu'ils connaissent les critères d'évaluation.

Ci-dessous nous présentons le déroulement et l'analyse de ces actions en détails :

Action 1 : Application du questionnaire 1



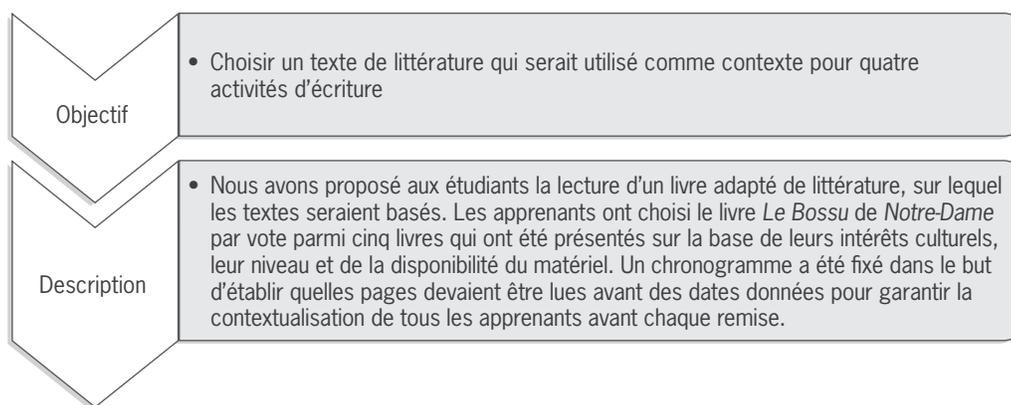
Graphique 1. Action 1

Source : propre élaboration.

L'analyse du premier questionnaire nous a permis de conclure que les étudiants avaient décidé d'apprendre la langue française visant aux buts académiques et culturels. Ainsi, nous avons identifié leur besoin de bien écrire pour réussir à leurs aspirations. De plus, nous avons trouvé que, à leur avis, leur pro-

duction écrite était faible, tandis que leur compréhension écrite était forte et nous avons décidé d'intégrer les compétences écrites dans notre projet cherchant nous servir de leurs points forts pour le développement des faibles. Finalement, nous avons identifié leur goût de la littérature, ce qui nous a orienté vers l'action 2.

Action 2 : Choix du livre de littérature



Graphique 2. Action 2

Source : propre élaboration.

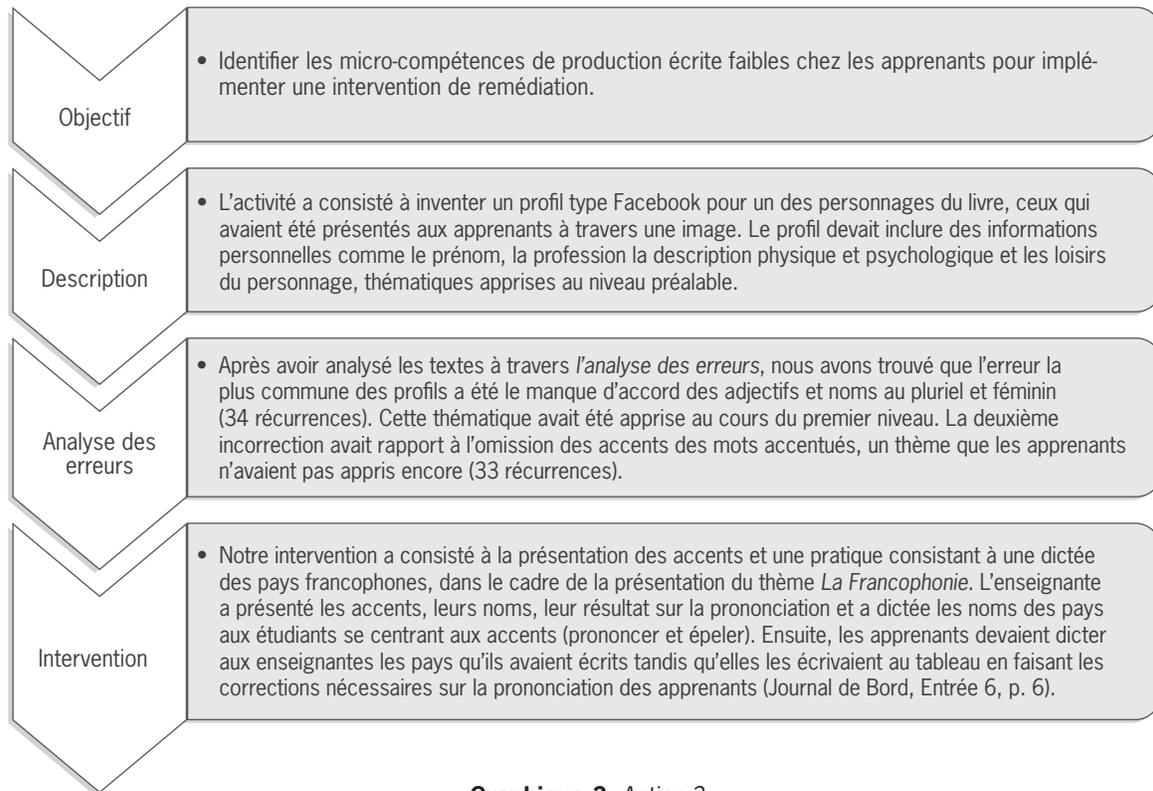
Tenant compte que, dans le questionnaire, les apprenants ont affirmé avoir une bonne maîtrise de la compréhension écrite et un grand intérêt à la culture française (la littérature incluse), nous avons décidé d'implémenter quatre remises écrites basées sur *Le Bossu de Notre-Dame*. Chaque activité a été

pensée tenant compte d'un côté, des personnages et des situations du livre, et les contenus grammaticaux, situationnels et culturels appris au cours, de l'autre côté. Selon Alghonaim (2018), la lecture constitue un modèle et apporte de l'information, du vocabulaire en contexte et de la motivation à l'écriture des étudiants.

Nous avons évalué ces textes par micro-compétences en suivant la stratégie de l'*analyse de l'erreur* de Dermitas et Gümüs (2009) et effectué une intervention d'écriture sur les micro-compé-

tences plus faibles selon l'analyse faite après chaque évaluation. Les textes deviendraient un outil didactique, diagnostique et d'analyse des résultats des interventions.

Action 3 : Activité d'écriture 1 (création d'un profil Facebook pour un des personnages du livre)



Graphique 3. Action 3

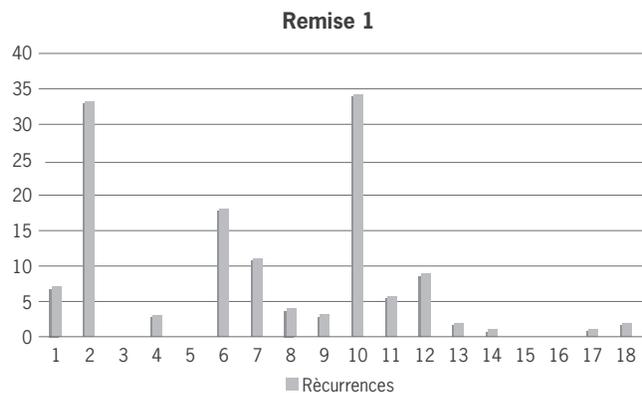
Source : propre élaboration.

L'activité 1 (Annexe 3) a fonctionné comme diagnostique et activité de pré-lecture du livre. Ce type d'activités attirent l'attention des apprenants, augmentent leur motivation et curiosité envers l'œuvre, et permettent d'approcher les apprenants à quelques éléments du texte comme le lexique (Haque, 2010).

Selon Dermitas et Gümüs (2009), les erreurs qui demandent une intervention plus urgemment chez les apprenants débutants sont celles qui affectent la communication. Tenant compte que les incorrections les plus nombreuses chez les apprenants étaient de forme et pas de contenu et que l'application des

accents était une thématique que, d'un côté, ne faisait pas partie du manuel et, de l'autre côté, avait suscité quelques questions chez les apprenants dans les séances, nous avons décidé de faire une intervention sur l'utilisation des accents en français.

L'objectif de notre intervention (la dictée) était de présenter aux apprenants les quatre accents du français et les effets qu'ils avaient sur la prononciation. De plus, nous avons révisé la prononciation des diphtongues *au*, *oi* et *ai*. L'utilisation des dictées vise à « comprendre les correspondances phonème-graphème » (Brown, 2004, p. 223) et apporte, par conséquent, à la compétence orthographique.

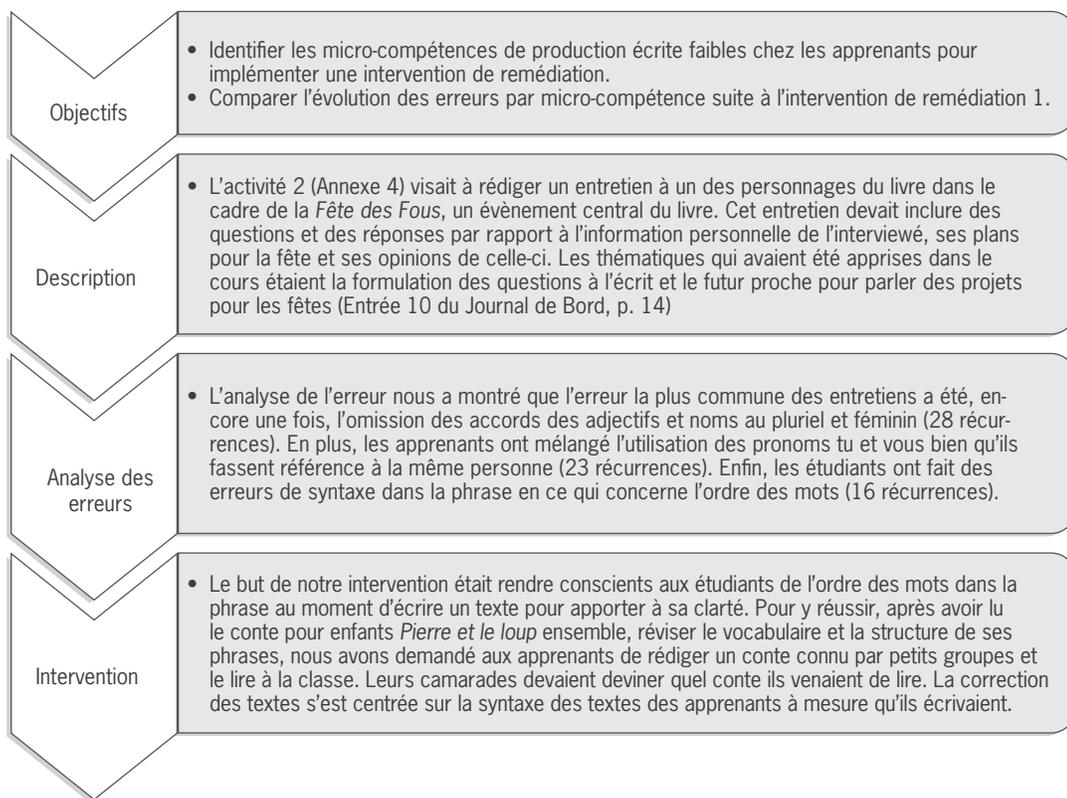


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier – pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 4. Nombre d'erreurs faites dans la remise 1

Source : propre élaboration.

Action 4 : Activité d'écriture 2 (La Fête des fous)



Graphique 5. Action 4

Source : propre élaboration.

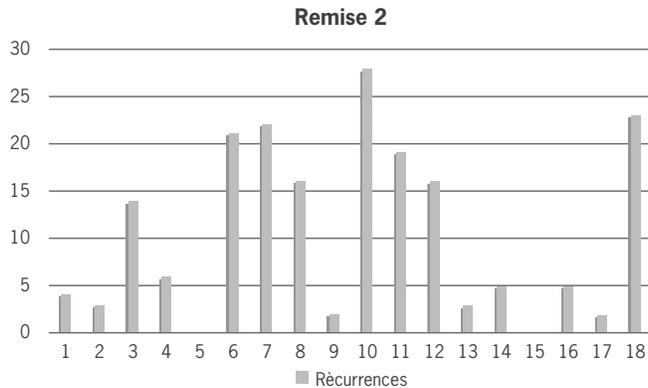
Bien que les erreurs les plus nombreuses aient été l'omission des accords et l'utilisation erronée de « tu » et « vous », une erreur qui entraîne des inconvénients

de cohérence et cohésion en français car cette langue remarque cette différenciation fortement, nous avons décidé de remédier les erreurs de syntaxe (l'ordre des

mots dans la phrase) puisque celles-ci ont affecté la communication dans cette remise. En addition, cette faute a augmenté 4 fois par rapport à la première remise.

Notre exercice de remédiation visait à écrire des contes pour enfants qui seraient lus par les étudiants pour que les camarades les devinaient. Les ensei-

gnantes se sont promenées en attirant l'attention des apprenants sur les phrases qu'ils écrivaient et leur structure syntactique. On trouve « Raiponce », « Les trois petits cochons » ou « Boucle d'or » entre les contes lus par les étudiants (Journal de Bord, Entrée 8, pp. 17-18).

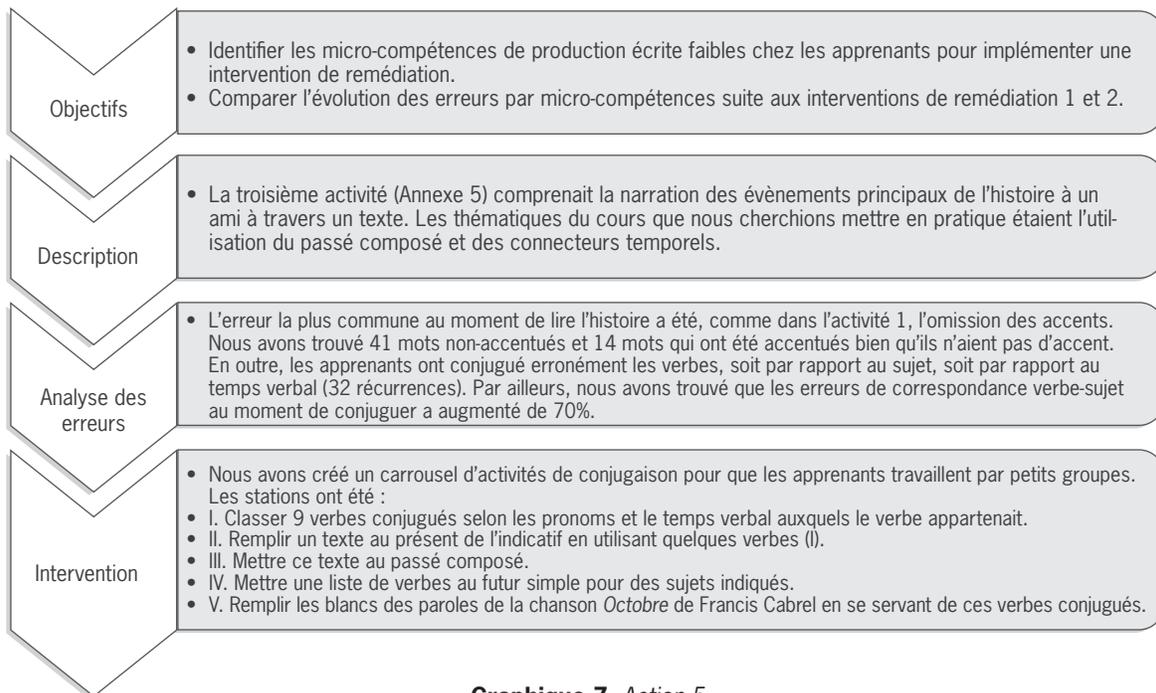


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier - pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 6. Nombre d'erreurs faites dans la remise 2

Source : propre élaboration.

Action 5 : Activité d'écriture 3 (Raconter une histoire)

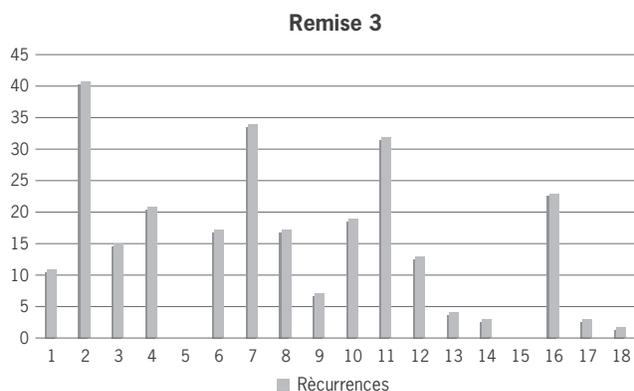


Graphique 7. Action 5

Source : propre élaboration.

Selon l'analyse que nous avons effectuée, l'augmentation de 70% des erreurs de conjugaison a été due à l'inclusion de différentes thématiques de conjugaison au sein du cours (en ce qui concerne les temps verbaux) dans une période courte de temps, ce que nous a invité à penser au besoin de faire une révision de celles-ci. Le but de cette

intervention était de renforcer la conjugaison des verbes aux temps verbaux appris au cours du semestre en tenant compte de la correspondance sujet-verbe. Nous nous sommes centrées sur le présent de l'indicatif, le passé composé et le futur simple, parce que ceux-ci seraient les thématiques clés pour rédiger la dernière activité.

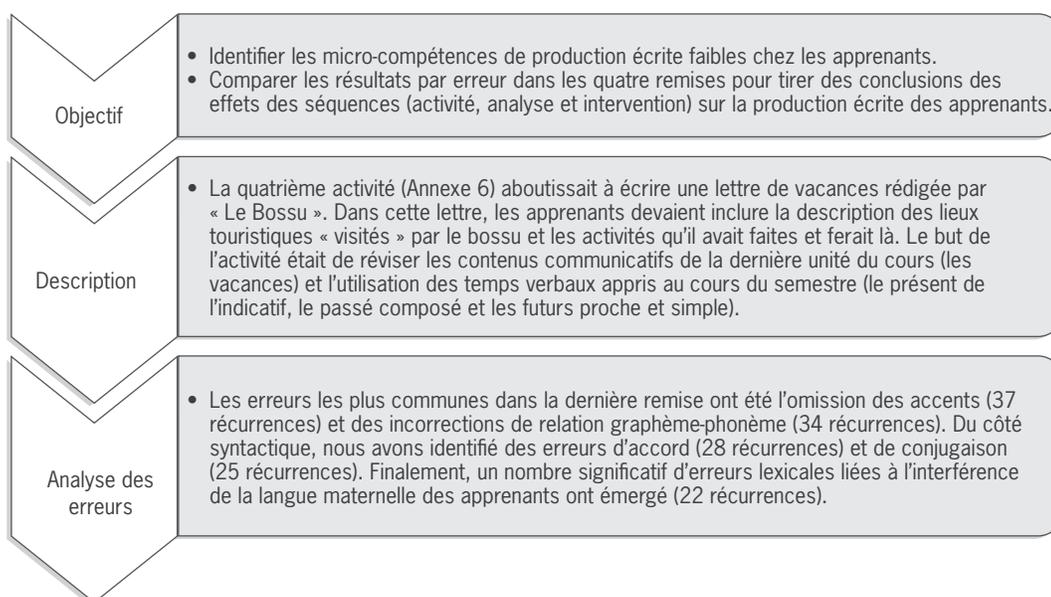


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier - pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 8. Nombre d'erreurs faites dans la remise 3

Source : propre élaboration.

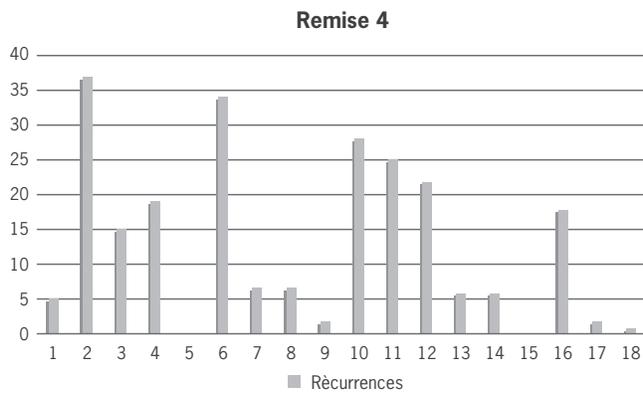
Action 6 : Activité d'écriture 4 (rédiger une lettre de vacances)



Graphique 9. Action 6

Source : propre élaboration.

L'information obtenue à travers l'analyse de ce processus nous a permis de tirer des conclusions.

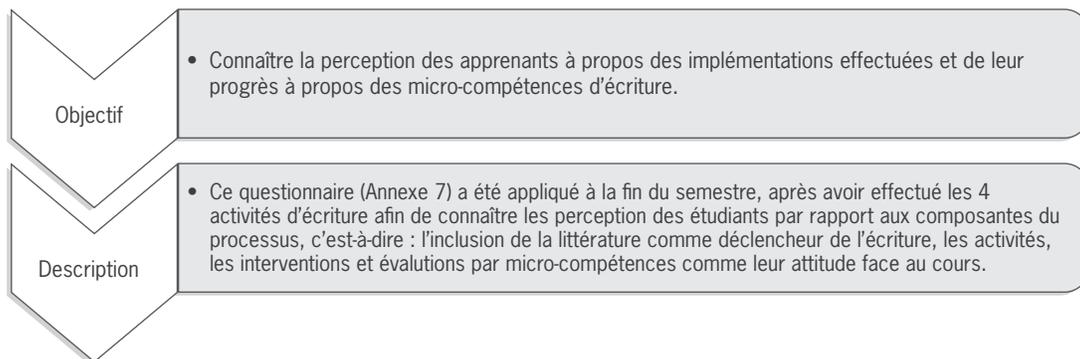


1. Orthographe : Omission de la dernière lettre des mots
2. Orthographe : Absence d'accents sur un mot qui le demande
3. Orthographe : Placer un accent incorrectement
4. Orthographe : Omission des apostrophes
5. Orthographe : utilisation incorrecte de la ponctuation qui conduit au manque de clarté
6. Orthographe : Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème
7. Orthographe : Utilisation incorrecte de majuscules / minuscules
8. Syntaxe : ordre des mots dans la phrase
9. Syntaxe : Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte
10. Syntaxe : Accords des noms et des adjectifs (féminin – masculin et singulier – pluriel)
11. Syntaxe : Conjugaison verbale d'après le sujet ou le temps
12. Lexique : Interférence de la L1 (genre, mots apparentés)
13. Lexique : Le mot n'existe pas
14. Cohérence et cohésion : réponse partielle à la consigne
15. Cohérence et cohésion : le texte ne répond pas à la consigne
16. Cohérence et cohésion : Idées pas claires
17. Cohérence et cohésion : Phrases incomplètes / mots isolés
18. Cohésion : Utilisation des sujets différents pour faire référence à une même personne

Graphique 10. Nombre d'erreurs faites dans la remise 4

Source : propre élaboration.

Action 7 : Application du questionnaire 2



Graphique 11. Action 7

Source : propre élaboration.

Tout de suite, nous allons présenter les résultats de l'analyse de ces données.

Analyse de données et résultats

Enfin, nous allons présenter l'évolution des apprenants en termes de leur production écrite par micro-compétences après avoir implémenté des activités d'écriture et des interventions décrites préalablement. Nous mettrons l'accent sur les micro-compétences qui ont été intervenues.

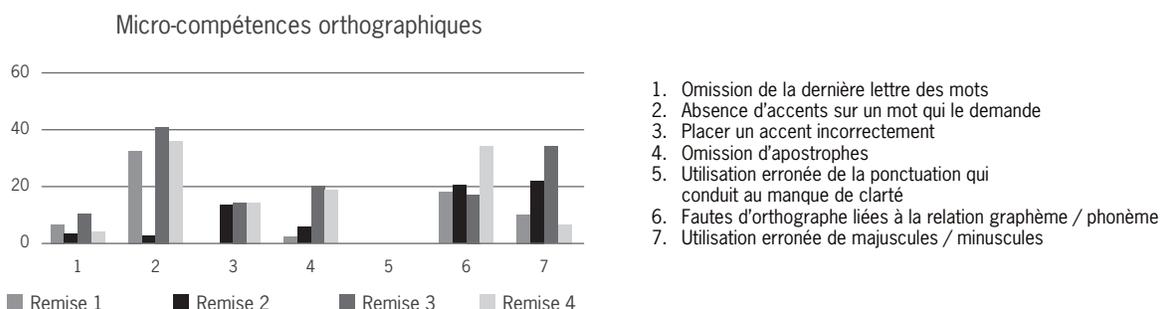
Les micro-compétences orthographiques

Premièrement, nous présenterons les résultats obtenus pour les micro-compétences orthographiques. Cette compétence a été analysée tenant compte des éléments suivants : écriture des mots selon la règle, relation graphème-phonème, accentuation, utilisation des symboles comme l'apostrophe et les signes de ponctuation qui visent à la clarté textuelle. Il faut considérer que l'intervention

1, qui a eu lieu entre les remises 1 et 2, a introduit et renforcé directement la deuxième et la troisième composante de cette micro-compétence, c'est-à-dire, l'accentuation correcte ; en outre, l'interven-

tion a traité indirectement la relation graphème-phonème.

Le graphique suivant présente les résultats de la compétence orthographique par composante et remise :



Graphique 12. Analyse comparative de l'évolution des erreurs orthographiques au cours des remises

Source : Lopera (2019, p. 21).

Nous avons identifié une diminution immédiate des erreurs de la micro-composante intervenue puisqu'au cours de la première remise, les apprenants ont fait 33 erreurs liées à l'absence des accents, tandis que dans la deuxième seulement 3 omissions se sont présentées. C'est-à-dire, l'omission des accents a diminué de 97%. Toutefois, nous avons trouvé 14 mots non-accentués l'ont été, une faute qui n'avait pas été faite dans l'activité 1. Nous pensons que ce changement a été dû à la surgénéralisation, c'est-à-dire, l'application erronée d'une règle qui, pourtant, apporte à la maîtrise progressive de la langue (Cuq, 2003).

En outre, l'omission des accents a présenté une augmentation significative dans les remises 3 et 4 (37 et 41 respectivement), alors que l'utilisation incorrecte des accents a été stable pour les remises 2, 3 et 4 (14, 15 et 14 respectivement). De cette information, nous concluons que l'intervention a été effective partiellement : bien que les étudiants aient continué à omettre les accents, ils ont aussi persisté dans la surgénéralisation de la norme, ce qui est un indice positif en termes d'apprentissage.

Par rapport aux autres composantes, nous trouvons intéressant le fait que les apprenants n'ont pas fait d'erreurs de ponctuation, bien que ce thème n'ait

pas été explicité au cours des séances. Nous déduisons que l'utilisation de signes orthographiques visant à la clarté du texte a été le transfert de leur langue maternelle, tenant compte leurs expériences préalables avec l'écriture au niveau académique à l'université et que les connaissances de la langue maternelle peuvent influencer positivement des bons résultats à l'écrit (Akmoun, 2016).

Au questionnaire final, la moitié des apprenants ont manifesté qu'ils trouvaient quelques difficultés dans l'utilisation correcte des accents, mais ils ont aussi affirmé que l'identification de ceux-ci et de la relation graphème – phonème, nécessaires pour décoder et écrire correctement, avait été très significative dans leur processus d'apprentissage de l'écriture. Un des apprenants a affirmé que les interventions avaient permis « d'améliorer l'utilisation des accents et comment ils affectent la prononciation ». Un autre étudiant a commenté qu'il avait appris beaucoup de « l'écriture des mots et leur prononciation ». (Questionnaire 2, questions 3-b et c).

Les micro-compétences syntactiques

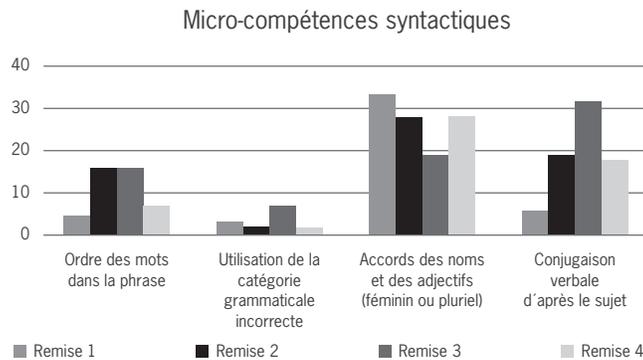
La deuxième compétence que nous voudrions présenter est la syntactique. Celle-ci comprend l'ordre des mots dans la phrase et la formation des mots

en ce qui concerne la catégorie, les accords et la conjugaison des verbes d'après le sujet de la phrase et le temps verbal.

Deux interventions ont eu rapport avec cette compétence. D'un côté, l'intervention 2 a consisté à écrire une histoire gardant l'ordre des mots dans la phrase et a eu lieu entre les remises 2 et 3. Il faut remarquer que cette intervention a été faite d'une

manière inductive. De l'autre côté, l'intervention 3, qui a été appliquée entre les activités 3 et 4, a suivi une stratégie déductive et aboutissait à renforcer la conjugaison verbale au présent de l'indicatif, au passé composé et au futur simple pour les différents pronoms-sujets.

Voici le schéma qui montre l'évolution de la compétence syntactique par composante et remise :



Graphique 13. Analyse comparative de l'évolution des erreurs syntactiques au cours des remises

Source : adapté sur Lopera (2019, p. 23).

L'analyse du graphique nous montre qu'après l'intervention 2, les erreurs concernant l'ordre des mots dans la phrase ont augmenté (de 16 à 17). Après avoir analysé les stratégies d'apprentissage des apprenants à partir de notre journal de bord, nous avons trouvé qu'ils obtenaient des meilleurs résultats si l'enseignement des contenus était effectué déductivement (Journal de Bord, Entrée 6, p. 8). Cette conclusion a été obtenue en analysant notre journal de bord, après avoir identifié 29 interventions déductives de grammaire effectuées au cours des séances qui ont eu de succès en termes de compréhension au moment de l'évaluation. Cependant, nous avons trouvé qu'au cours des séances, nous avons implémenté 13 interventions inductives de grammaire et les apprenants en ont manifesté leur incompréhension 11 fois, ce que nous avons mis en évidence à travers des incorrections aux exercices de control / évaluation proposés dans la salle de classe (Journal de Bord, Entrées 1- 14). Une autre évidence de cette trouvaille c'est le résultat de

notre intervention 1 (déductive), qui a mené à une réduction d'erreurs orthographiques (Graphique 12, item 2) et à la surgénéralisation (Graphique 12, item 3). Par contre, l'intervention 2 (inductive) a mené à une augmentation immédiate du nombre d'erreurs de syntaxe (Graphique 13, item 1). Nous concluons que, comme notre intervention a suivi un patron inductif, les résultats n'ont pas eu d'incidence positive directe chez les apprenants.

En revanche, nous avons trouvé une diminution de 44% des erreurs de conjugaison (correspondance verbe-sujet) et seulement une incorrection en ce qui concerne l'utilisation des temps verbaux (« Je t'envoie des photos hier ») à la suite de l'intervention 3 (Graphique 13, item 4 entre les remises 3 et 4). Il est intéressant de noter que les erreurs de conjugaison présentaient une progression montante au cours des remises 1, 2 et 3, mais une diminution subite pour la quatrième remise. De notre journal de bord, nous pouvons trouver qu'au cours de remises il y a eu une augmentation des thématiques de conjugaison ce

que, à notre avis, peut avoir causé l'augmentation régulière des erreurs. En ce qui concerne la diminution des incorrections pour la dernière remise, nous trouvons que l'intervention a été effective, et ce réussi est lié à la stratégie déductive implémentée. À cet égard, Vincent et Lefrançois (2013) affirment que les stratégies d'apprentissage des étudiants de langues sont un élément important pour considérer au moment de décider les types d'interventions didactiques qu'on effectuera pour qu'elles soient effectives. Par conséquent, nous trouvons que le réussi de cette intervention a été possible grâce au type d'intervention (déductive) que nous avons implémenté dans ce contexte.

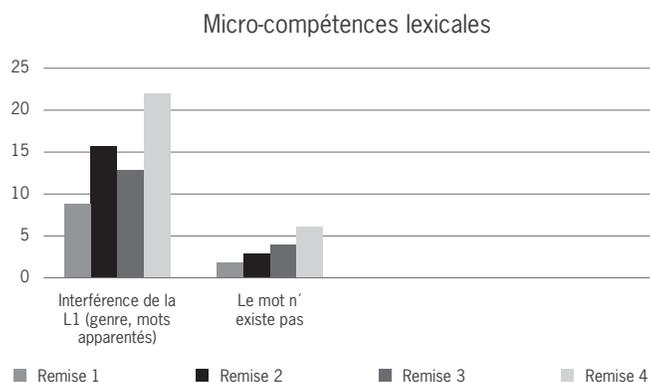
Par rapport à la composante 3 (accords au féminin et au pluriel), nous avons mis en évidence une diminution constante des erreurs à cet égard au cours des remises 1, 2 et 3 (34, 28 et 19 récurrences respectivement). Cependant, il y a eu une augmentation de celle-ci dans la remise 4 (28 récurrences). Il faut remarquer qu'aucune intervention n'a pas été effectuée sur cette composante bien qu'elle ait présenté une haute quantité d'erreurs en comparaison avec les autres compétences. Cette décision a été basée sur la priorité que Dermitas et Gümüs (2009) accordent au contenu sur la forme, au moment de

planifier des interventions. La correction de cette erreur si récurrente s'est effectuée verbalement dans la salle de classe d'une manière constante (Journal de Bord, Entrée 2, p. 8 ; Entrée 4, p. 15 ; et Entrée 5, p. 6).

Finalement, 90% des apprenants nous a laissé savoir que la syntaxe était difficile à contrôler au moment d'écrire (Questionnaire 2, Question 3-b). Parallèlement, 60 % des apprenants ont exprimé que l'intervention sur la conjugaison a été la plus effective en termes d'apprentissage. Un apprenant a mentionné que cette activité lui avait invité à « participer d'une manière individuelle et collective, [ce qui permet de] partager des connaissances et les consolider ». (Questionnaire 2, Question 4 – c).

Les micro-compétence lexicales

Ensuite, nous allons discuter les résultats pour la compétence lexicale, qui comporte deux composantes : l'interférence de la langue maternelle des apprenants en ce qui concerne le genre des mots et les mots apparentés, et l'utilisation des mots qui n'existent pas en français à cause de l'influence de la langue maternelle des étudiants ou des langues étrangères connues par les apprenants, notamment l'anglais. Aucune intervention n'a pas été effectuée sur ces composantes.



Graphique 14. Analyse comparative de l'évolution des erreurs lexicales au cours des remises

Source : Lopera (2019, p. 24).

Premièrement, on met en évidence une augmentation de l'utilisation des mots apparentés, c'est-à-dire, des mots français semblables à ceux de la langue

maternelle des apprenants en termes graphiques-phoniques qui ont, pourtant, une signification différente. Quelques exemples sont l'utilisation des mots :

depuis en lieu d'après (ressemblant à « después » en espagnol)
partir en lieu de sortir (ressemblant à « partir » en espagnol)
haut en lieu de grand (ressemblant à « alto » en espagnol)

Par rapport à la confusion du genre, influencée par la langue maternelle des apprenants, dans laquelle deux genres (le masculin et le féminin) existent aussi, nous trouvons quelques incorrections comme *la masque*, *la gens* ou *la piège*.

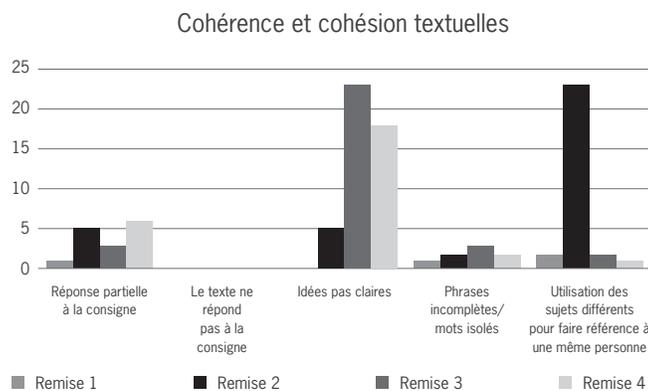
Deuxièmement, on peut observer une augmentation constante des mots prises de la langue maternelle des apprenants qui n'existent pas en français. Ce que nous avons trouvé intéressant à cet égard a été l'utilisation constante des mots en espagnol qui suivaient les traits graphiques ou phonétiques de la langue cible, par exemple *ordrer* (trait du verbe) ou *gargole* (en lieu de gargouille, prenant la terminaison muette de l'« e »). La correction de ces fautes s'est effectuée verbalement à chaque étudiant ou au tableau (si l'erreur était commune) immédiatement après chaque remise.

Bien que les erreurs aient augmenté, nous trouvons que l'extension des textes augmentait

parallèlement, ce qui demandait l'utilisation de plus de vocabulaire et la prise de risque à cet égard. Selon Enjuto (2018), les erreurs lexicales liées à la langue maternelle ou aux langues connues par l'apprenant (emprunt lexical, création et transformation des mots) sont fréquentes et positives, puisqu'elles contribuent à communiquer et, généralement le message prévu est transmis en se servant d'elles. En outre, la prise de risque associée à faire ces erreurs est un élément important afin de développer la maîtrise des habiletés linguistiques.

La cohérence et cohésion textuelles

Finally, nous allons présenter le processus des apprenants en ce qui concerne la cohérence et la cohésion. Ces composantes n'ont pas reçu d'interventions bien qu'elles aient été le centre de nos évaluations. Dermitas et Gümüs (2009) recommandent de se centrer sur les aspects communicatifs des textes, et ces composantes apportent fortement à ceux-là. Toutefois, nous avons trouvé que les erreurs que les étudiants ont faites à cet égard avaient des sources en autres compétences, comme la syntaxe. Ainsi, nous sommes intervenu celle-ci en remarquant son importance au moment de communiquer.



Graphique 15. Analyse comparative de l'évolution des erreurs de cohérence et cohésion au cours des remises

Source : Lopera (2019, p. 25).

Du graphique, nous avons conclu que toutes les consignes ont été suivies (item 2), ce qui démontre la capacité des apprenants à exprimer ce que les instructions demandaient. Sauf de petites déviations

comme le nombre de mots qui, cependant, n'ont pas affecté l'objectif communicatif de l'activité, les buts des activités ont été atteints.

La composante *Idées pas claires* présente un comportement parallèle à celui de la composante *Ordre des mots dans la phrase* de la compétence syntactique (voir graphique 13, item 1 et graphique 15, item 3). La comparaison de ces résultats met en évidence la relation intrinsèque qu'il existe entre les différentes composantes de la production écrite.

Par ailleurs, l'utilisation des sujets différents dans la remise 2 et son utilisation correcte au cours des autres remises est expliquée par la nature de l'activité, tenant compte que la consigne demandait de créer une interaction avec différents sujets (l'intervieweur et l'interviewé). Ce qui a été plus problématique dans cette remise a été la différenciation entre *vous* et *tu*, une erreur influencée, selon nous, par la langue maternelle des apprenants dans laquelle cette distinction n'est pas si remarquable en termes culturels.

Finalement, nous avons trouvé formidable le fait que les étudiants ont exprimé que l'écriture des activités avait eu un impact positif sur leur capacité à se communiquer à l'écrit. Selon un des participants, les interventions lui ont « permis d'exprimer dans le cadre des situations quotidiennes » (Questionnaire 2, Question 4-c). D'autres participants ont affirmé que les activités leur ont aidé à « perdre la timidité au moment d'écrire » et « diminuer un peu la peur que nous avons d'écrire » (Questionnaire 2, Question 4-a).

Conclusions

L'objectif de notre recherche était d'analyser l'impact de l'implémentation d'activités d'écriture, leur évaluation à travers la méthodologie de l'analyse de l'erreur et l'application de remédiations sur l'amélioration des micro-compétences de la production écrite des apprenants débutants. Après avoir analysé les résultats, nous avons conclu que l'amélioration des micro-compétences d'écriture chez notre groupe d'étudiants a été partielle.

Premièrement, nous avons constaté que les interventions basées sur l'analyse des erreurs ne diminuent pas directement le nombre d'erreurs faites par les étudiants, mais elles apportent à les faire plus conscients des éléments que la production écrite comprend. Cela peut être constaté en analysant

la progression des résultats, les perceptions des participants et le dernier questionnaire, dans lequel les apprenants ont été capables de nommer plusieurs éléments de l'écriture. À cet égard, les résultats des interventions sur les différentes composantes sont affectés par la stratégie d'enseignement utilisée au moment d'introduire ou de renforcer la thématique (stratégie inductive ou déductive).

Deuxièmement, par rapport au rôle de notre grille, elle est devenue un outil pédagogique-didactique de planification du cours et des interventions, un outil d'évaluation et un instrument d'analyse des données de recherche.

Finalement, cette recherche nous a permis de constater l'interdépendance des composantes de l'écriture comme des habiletés linguistiques. En ce qui concerne les micro-compétences, nous avons pu identifier par exemple, comment les erreurs et corrections syntactiques ont eu d'impact sur la clarté. Par rapport aux habiletés, au cours du projet, nous nous sommes servis de la lecture d'une œuvre de littérature pour développer l'écriture, et nos interventions sur l'écriture ont renforcé la phonétique (relation graphème-phonème), ce qui a répercuté sur la prononciation et la compréhension orale des apprenants, d'après leur propre perception (Questionnaire 2, 3-a).

Après cette recherche, nous trouvons intéressant d'approfondir sur les effets de l'utilisation de la littérature sur les différentes composantes de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères d'une manière interdépendante. Par exemple, les apprenants ont exprimé que cet outil leur a beaucoup apporté en ce qui concerne le lexique, la dimension culturelle et les possibilités créatives de la langue. Ils ont exprimé : « Quand nous lisons, nous enrichissons notre vocabulaire et nous pouvons produire des nouveaux écrits aussi » ; « Je pense qu'il est plus facile d'écrire des textes à partir des contextes donnés parce qu'ils orientent la créativité de l'étudiant pour développer en lieu d'inventer (ce qui est plus difficile) » ou « la lecture donne une base – des mots, des phrases – et cela rend l'écriture plus facile » (Questionnaire 2, Question 2-b). Nous trouvons intéressant d'explorer ces possibilités que la littérature offre.

Références

- Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>
- Alghonaim, A. (2018). Explicit ESL/EFL Reading-Writing Connection: An Issue to Explore in ESL/EFL Settings. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(4), 385-392. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0804.04>
- Aryadoust, V. (2010). Investigating Writing Sub-skills in Testing English as a Foreign Language: A structural Equation Modeling Study. *Teaching English as a Second or Foreign Language: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-20. <http://tesl-ej.org/pdf/ej52/a9.pdf>
- Bikulciené, R. (2007). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Siauliu Universiteto Leidykla.
- Brown, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom practices*. McGraw Hill.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Comité de Renovación Curricular - Programa Multilingua (Universidad de Antioquia). (2020). *Renovación Curricular Multilingua (Informe preliminar para Docentes de Apoyo)*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Editions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cornaire, C. et Raymond, P. (1999). *La Production Écrite*. CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dehon, A. et Derobermeasure, A. (2008). *Outils de remédiation immédiate. Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale*. Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598377/document>
- Dermitas, L. et Gümüs, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*(2), 125 - 138. <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>
- Diabate, A. (2013). Didactique des Langues et Approche par Compétences. Des aspects curriculaires à la Formation des Enseignants. *Liens 17, Décembre*, 169-199. http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf
- Dubois, A. (2004). Mise en place d'une situation de remédiation. Quand un carré rencontre un cube. (Concours de recrutement. Professeur des écoles). Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne, Bourgogne. https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0261287H.pdf
- Enjuto, M. (2018). Positive aspects of negative lexical transfer (thèse de doctorat, Universidad Complutense de Madrid, España). <https://eprints.ucm.es/49368/1/T40272.pdf>
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français Aujourd'hui*, 23(174), 19 - 26. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0019>
- Haque, M. (2010). *Do Pre-reading Activities Help Learners Comprehend a Text Better?* (Dissertation). BRAC University, Bangladesh. Dacca. <http://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/bitstream/handle/10361/763/Md%20Mesbahul%20Huq.PDF?sequence=4>
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Kelly, J. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511-526.
- Laid, G. (2018). *L'expression écrite en FLE : Cas des étudiants de 3ème année LMD, Département de Français, Université de BATNA* (mémoire de maîtrise, Université de Bejaïa, Algérie). <https://bit.ly/2I2Op0g>
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2003). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Lopera, L. (2019). *La littérature comme déclencheur d'activités d'écriture chez les apprenants de français* (Mémoire de stage). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministère de l'Éducation Nationale (République Française). (s.d.). *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf
- Puren, C. (2019). *Christian Puren*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019h/>
- Rinck, F., Guimaraes, J. et Alves, J. (2012). Quel cadre pour penser les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et / ou dans la vie professionnelle ? (Éditorial). *Scripta*, 16(30),

16-25. https://www.academia.edu/33973552/Quel_cadre_pour_penser_les_pratiques_de_lecture_et_d%C3%A9criture_dans_la_formation_universitaire_et_ou_dans_la_vie_professionnelle

Tardiff, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Littérature : génération nouvelle*(89), 35-39. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1993-n89-qf1227726/44595ac.pdf>

Vergara, O. (2015). Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères. *Lenguaje*, 43(2), 359-386. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i2.5006>

Vergara, O. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques* (Thèse doctorale). Institut National des langues et civilisations orientales, Paris. <https://www.theses.fr/2016USPCF005.pdf>

Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 39(3), 471-490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>

Westmacott, A. (2017). Direct vs. Indirect Written Corrective Feedback: Student Perceptions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 17-32.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1

Apreciado estudiante,

La siguiente encuesta me permitirá recolectar información con el fin de mejorar mis implementaciones en los procesos de investigación-enseñanza-aprendizaje de francés en el nivel II del programa. Mi objetivo es conocerte mejor y orientar las clases según tus intereses y necesidades en la medida de lo posible. Con este fin, te pido que por favor completes el siguiente formulario.

1. Información personal

a. Edad: _____

b. Pasatiempos, intereses y actividades de ocio (por favor sé lo más específico que te sea posible en cuanto a géneros, tiempo dedicado a la actividad, etc.): _____

2. Información académica

a. Vínculo con la universidad: _____ b. Semestre actual: _____

c. Programa académico: _____

3. ¿Cuánto tiempo dedicas semanalmente a la lectura? _____

4. ¿Qué tipo de lecturas disfrutas más? _____

5. ¿Tienes alguna estrategia de lectura para entender mejor los textos que lees (académicos o por placer)? ¿Cuál? _____

6. ¿Tienes alguna estrategia de escritura para producir tus textos académicos o personales? ¿Cuál? _____

Información lingüística

7. ¿Dominas alguna lengua extranjera diferente al francés? _____ ¿Cuál? _____

8. ¿Qué te motiva a aprender francés? _____

9. ¿Tenías conocimientos previos de la lengua francesa antes de iniciar tu curso en el programa? ¿Cómo los adquiriste? _____

10. Después de tu experiencia en el nivel I, ¿en qué habilidad lingüística (leer, escribir, escuchar, hablar) crees que tienes mayor fortaleza y cuál crees que necesita mayor atención durante este nivel? (una o varias)

a. Fortaleza: _____

b. Prestar atención: _____

11. ¿Tienes alguna sugerencia para las docentes con respecto a estrategias de enseñanza que crees te ayudarían a mejorar tu aprendizaje de la lengua francesa? _____

12. Nuestro objetivo como docentes de este curso es que aprendas francés de la forma más amena y eficaz que sea posible, por eso, siéntate libre de compartir tus sugerencias, dudas, y expectativas frente al curso, que nos ayuden a lograr este objetivo.

¡Muchas gracias por tus respuestas!

Annexe 2 : Grille d'analyse des erreurs

Catégorie	Erreur	Participant n	Participant 3	Participant 2	Participant 1	Total
Orthographe	1. Omission de la dernière lettre des mots 2. Absence d'accents sur un mot qui le demande 3. Placer un accent incorrectement 4. Omission d'apostrophes 5. Utilisation erronée de la ponctuation qui conduit au manque de clarté 6. Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème 7. Utilisation erronée de majuscules / minuscules					
Syntaxe	1. L'ordre des mots ne suit pas la norme selon le type de phrase 2. Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte 3. Omission de l'accord au féminin ou pluriel 4. Manque de conjugaison verbale selon le sujet ou le temps (ou conjugaison erronée)					
Lexique	1. Interférence de la L1 2. Le mot n'existe pas					
Cohérence et cohésion	1. Réponse partielle à la consigne 2. Le texte ne répond pas à la consigne 3. Les idées ne sont pas claires 4. Utilisation de phrases incomplètes ou de mots isolés 5. Choix incorrect de sujets					

Annexe 3 : Activité d'écriture 1

Activité 1 : inventez un profil pour le personnage du livre que vous avez choisi.

Annexe 4 : Activité d'écriture 2

Activité d'écriture 2 (Le Bossu de Notre Dame) (10%)

Vous êtes un journaliste à Paris. Les parisiens célèbrent la Fête de Fous aujourd'hui. Interviewez un des assistants (un personnage du livre). Vous devez tenir compte de :

Information demandée :

- Demander à la personne qui est-il (ou elle) (information personnelle, passions, rêves, etc.)
- Demander à la personne ce qu'il (ou elle) fait dans la fête (activités, plans, etc.)
- Demander à la personne son opinion de la fête.

Format :

- Vous devez poser 6 questions et apporter les réponses.
- Vous devez écrire des phrases complètes. Chaque réponse doit comporter une phrase minimum.
- Les réponses doivent se baser sur le livre *Le Bossu de Notre Dame*.
- Vous devez rédiger le questionnaire à la main (pas à l'ordinateur).

Critères d'évaluation : orthographe, ponctuation, ordre des mots dans la phrase, conjugaison des verbes, accords, maîtrise de vocabulaire, respect de la consigne, cohésion.

Date de remise : _____

Annexe 5 : Activité d'écriture 3

Activité d'écriture 3 (Le Bossu de Notre Dame) (10%)

Votre ami n'a pas lu le livre « Le Bossu de Notre-Dame », mais il veut connaître l'histoire. Racontez les événements principaux de l'histoire à votre ami à l'écrit.

Format :

- Votre texte doit contenir entre 80 et 120 mots.
- Vous devez écrire des phrases complètes et utiliser des connecteurs temporels pour relier vos idées (d'abord, puis, ensuite, après, finalement).
- Votre texte doit raconter les événements principaux du livre (au moins jusqu'à la page 21).

Critères d'évaluation : orthographe, ponctuation, ordre des mots dans la phrase, conjugaison des verbes, accords, maîtrise de vocabulaire, respect de la consigne, cohésion.

Date : _____ Étudiant : _____

Annexe 6 : Activité d'écriture 4

Activité d'écriture 4 - Le Bossu de Notre Dame

Date : _____

Quasimodo est fatigué des interdictions de Frollo. Ainsi, il a décidé de visiter la Colombie. Il écrit une lettre à Esmeralda pour raconter ses expériences en Colombie. Rédigez la lettre de Quasimodo, et incluez l'information suivante :

- Une petite description du lieu que vous visitez (La Colombie)
- Les raisons pour lesquelles vous avez décidé de voyager sans Frollo
- Ce que vous avez fait hier
- Ce que vous faites aujourd'hui
- Ce que vous ferez demain
- Demandez à Esmeralda de sa vie

Vous devez tenir compte de la structure d'une lettre informelle, de la conjugaison des verbes et de l'utilisation des temps pour exprimer vos idées (passé, présent ou futur).

Annexe 7 : Questionnaire 2

Apreciado estudiante: te agradezco mucho tu participación en este proyecto de investigación. A continuación, te invito a responder algunas preguntas que me permitirán evaluar la pertinencia de éste en el aprendizaje de la escritura en lengua francesa y tus impresiones sobre tu proceso. El cuestionario es anónimo y no tiene ninguna repercusión sobre tu nota: te invito a responderlo con completa honestidad.

1. Aspectos actitudinales

- a. ¿Cuánto tiempo por fuera del curso dedicaste semanalmente al estudio del francés? _____
- b. ¿Hiciste todos los trabajos extra clase (incluyendo aquellos que no tendrían nota) concienzudamente? Sí _____ No _____
Anotaciones al respecto: _____
- c. ¿Aprovechaste los espacios de clase para practicar la lengua francesa? _____

2. La literatura como instrumento de aprendizaje

- a. ¿En qué aspectos crees que te aportó la lectura del libro?
_____ Vocabulario _____ Aspectos culturales _____ Ortografía
_____ Conjugación _____ Orden de las palabras en la oración
¿Otros? ¿Cuáles? _____
- b. ¿Crees que el hecho de basar las actividades de escritura del curso en una obra literaria fortalece los procesos de escritura? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

3. Componentes de la escritura

La escritura es una competencia compuesta por diferentes micro-competencias como la ortografía (cómo se deletrea la palabra, la puntuación, los acentos, entre otros), la sintaxis (orden de las palabras en la oración, pluralización, feminización, la conjugación de verbos según el tiempo y la persona), el uso de vocabulario, la coherencia y la cohesión.

- a. ¿Cuáles micro-competencias crees que dominas mejor en este momento? _____
- b. ¿En qué micro-competencias crees que tienes mayor dificultad en este momento? _____
- c. ¿Cuáles micro-competencias crees que el curso te ayudó a mejorar? _____

4. Actividades e intervenciones de escritura

Durante el semestre desarrollamos 4 actividades de escritura basadas en el libro:

- I. Perfil de Facebook de un personaje del libro (clase 4)
- II. Entrevista a un personaje (clase 10)
- III. Narración de la historia en una carta (clase 17)
- IV. Escritura de una carta de vacaciones (clase 24)

- a. ¿Cuáles son las principales dificultades que encontraste en la escritura de estas actividades?
_____ Vocabulario _____ Aspectos culturales _____ Ortografía
_____ Conjugación _____ Orden de las palabras en la oración _____ Uso de los tiempos verbales
¿Otras? ¿Cuáles? _____

Durante el semestre, desarrollamos algunas intervenciones encaminadas a mejorar tu escritura. Específicamente, trabajamos:

- I. La relación entre escritura de las palabras y su pronunciación (las vocales nasales, por ejemplo)
- II. Escritura de cuentos cortos en grupos pequeños
- III. Juego de estaciones de conjugación (passé composé, présent de l'indicatif, futur simple)
- IV. Otras intervenciones y ejercicios realizados en las sesiones

- a. ¿Crees que estas intervenciones fueron efectivas en tu proceso de escritura? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____
- b. ¿Cuáles son los componentes de escritura que, en tu experiencia, mejoraron más y menos a lo largo del semestre? _____
- c. ¿Cuál de estas intervenciones te pareció más efectiva para mejorar tu proceso de escritura? _____ ¿Por qué? _____
- d. ¿Crees que el acompañamiento en tu proceso de escritura de los 4 textos fue adecuado? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____
5. ¿Qué recomendaciones tienes para las docentes para futuras intervenciones de escritura? (actividades, estrategias, etc.) _____

¡Muchas gracias por tu participación!

Annexe 8 : Lettre de consentement

Apreciado estudiante :

Durante este semestre, implementaremos un proyecto de investigación titulado _____. Quiero invitarlo a participar en este proyecto, cuyo objetivo es mejorar las habilidades de producción escrita de los estudiantes del curso _____, a través de la explotación didáctica de la literatura francófona.

Si usted decide hacer parte de esta investigación, se le pedirá que brinde información relevante acerca del tema de investigación. Esta información será obtenida a través de observaciones de clase, análisis de sus producciones escritas en el curso, cuestionarios u otros procedimientos informados previamente. En las publicaciones que se puedan producir de esta investigación, su nombre no será utilizado, solo se mencionarán características grupales. Si participa de este estudio, podríamos citarle textualmente, pero sin utilizar su nombre.

La participación en la investigación no implicará ningún beneficio monetario. Sin embargo, este proceso de investigación-acción permitirá reflexionar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de francés con el fin de buscar estrategias que le ayuden a mejorar sus procesos de escritura en esta lengua.

Recuerde que su participación es totalmente voluntaria. Usted tiene completa libertad de participar o retirarse del proceso en el momento en que así lo decida, sin que esto conlleve alguna consecuencia negativa para usted.

En caso de que tenga alguna pregunta sobre este proceso, puede contactar a la investigadora _____ por medio del correo electrónico _____

Su firma indica que ha leído este formato, ha tenido la oportunidad de hacer preguntas sobre su participación en esta investigación y voluntariamente acepta participar. Va a recibir una copia de este formato para su archivo personal.

Ciudad y fecha

La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente*

The Biographical Narrative

Research: Meaning and Tendencies Searching for Teachers' Professional Identity

Pesquisa biográfica

narrativa: significados e tendências na investigação da identidade profissional dos professores

Ibeth del Rosario Morales Escobar** <https://orcid.org/0000-0001-9359-4992>

María Alejandra Taborda Caro*** <https://orcid.org/0000-0002-9170-661X>

Para citar este artículo

Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

* El presente artículo de revisión hace parte de una de las fases de la investigación titulada: *La configuración identitaria de profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria. Un estudio biográfico narrativo en docentes de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba*, realizado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

** Magíster en Educación de la Universidad de Córdoba. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de esta Universidad. Grupo de Investigación Sociedades, Imaginarios y Comunicación.
Correo electrónico: ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co

*** Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Grupo de Investigación Sociedades, Imaginarios y Comunicación.
Correo electrónico: socialescolombia@gmail.com

Artículo recibido
28 • 01 • 2020

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

Resumen

En este artículo de revisión se presentan los resultados de una exploración sistemática de literatura cuyo objetivo general fue reconocer los alcances y principales procesos metodológicos de la investigación narrativa, además de contar con información para determinar vacíos en este campo de investigación. Para ello, se seleccionaron investigaciones centradas en las categorías de identidad docente y método biográfico narrativo. El método para el análisis de la información fue el estudio de metasíntesis, empleado para integrar y generar nuevas interpretaciones de los resultados de investigaciones cualitativas. Esto, mediante la aplicación de fichas de revisión y la realización de análisis documental. Los resultados indican que la investigación biográfico narrativa ha permitido desarrollar conocimiento sobre la formación docente; la vida y la experiencia profesional de los profesores; sobre cómo las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas influyen en el desarrollo personal y profesional; acerca de las concepciones sobre la buena enseñanza, la identidad docente, el saber pedagógico, los rasgos de los docentes memorables y la riqueza de la investigación narrativa.

Palabras clave

método de investigación; identidad; profesión docente

Abstract

This following review article presents the results of a systematic exploration of the literature whose general objective was to recognize the main methodological processes of narrative research, as well as to have information to determine gaps in this field of research. For this, research focused on the categories of teaching identity and narrative biographical method were selected. The method of information analysis was the study of metasynthesis, used to integrate and generate new interpretations of qualitative research results. This is done by applying review guides and performing documentary analysis. The results indicate that narrative biographical research enabled the development of knowledge about teacher education; teachers' lives and professional experience; how sociopolitical, family and educational conditions influence personal and professional development; on conceptions of good teaching, teaching identity, pedagogical knowledge, traits of memorable teachers and the richness of narrative research.

Keywords

research method; identity; teaching profession

Resumo

Este artigo de revisão apresenta os resultados de uma exploração sistemática da literatura cujo objetivo geral era reconhecer os principais processos metodológicos da pesquisa narrativa, bem como ter informações para determinar lacunas neste campo de pesquisa. Para isso, foram selecionadas pesquisas focadas nas categorias de identidade docente e método biográfico narrativo. O método de análise da informação foi o estudo da metassíntese, utilizado para integrar e gerar novas interpretações dos resultados qualitativos da pesquisa. Isso é feito aplicando guias de revisão e realizando análises documentais. Os resultados indicam que a pesquisa biográfica narrativa possibilitou o desenvolvimento do conhecimento sobre a formação docente; vida dos professores e experiência profissional; como as condições sociopolíticas, familiares e educacionais influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional; sobre concepções de bom ensino, identidade docente, conhecimento pedagógico, traços de professores memoráveis e a riqueza da pesquisa narrativa.

Palavras chave

método de investigação; identidade; profissão docente

Introducción

En la agenda investigativa relacionada con la comprensión de la identidad docente y la búsqueda de estrategias y técnicas para conocer, reconstruir y poner a circular en el ámbito epistémico, su pensamiento y saber pedagógico, la investigación biográfico narrativa se ha convertido en aliada inseparable para aquellos que han volcado su mirada hacia la forma como el contacto con el contexto sociocultural, las trayectorias de vida, la educación y las formas de educar de los maestros. Lo cual ha permitido llevar a cabo experiencias de formación memorables que necesitan ser interpretadas y puestas en clave de conocimiento didáctico y pedagógico para las generaciones de jóvenes que hoy se forman en el campo de la docencia en distintos lugares del mundo.

Debido a la relevancia de este tipo de investigación para la comprensión y generación de saber pedagógico y a la necesidad, cada vez más creciente en el ámbito de la investigación y formación docente, de conocer sus antecedentes, sus fundamentos conceptuales, las técnicas y estrategias asociadas, sus posibilidades de uso y los resultados de aplicación, en este artículo de revisión se presentan algunos antecedentes históricos de este método y los resultados de una exploración sistemática de literatura que puso en el centro de análisis la relación entre dos categorías temáticas: las investigaciones con objeto de estudio centrado en la identidad docente y con diseño metodológico basado en el método biográfico narrativo. Esto, con el fin de establecer las tendencias predominantes en la investigación de este campo de estudio.

La selección de la muestra documental se realizó a través de un rastreo en varias bases de datos: JSTOR, Bases de datos de Tesis Doctorales (TESEO), Dialnet, Tesis Doctorales en ReD (TDR), Google Scholar, REDIAL-TESIS, Portal de Tesis Latinoamericanas. Ellas permitieron encontrar un corpus de 15 tesis doctorales publicadas en el periodo 2004-2017 y de 37 artículos de investigación divulgados en el ciclo 2002-2016.

Metodológicamente se procedió con elementos de los estudios de metasíntesis, un ejercicio que redimensiona la búsqueda de información pertinente a

un tema de interés para integrar las manifestaciones de investigación cualitativa, con el fin de lograr unas nuevas interpretaciones que explican el fenómeno con un nivel mayor de evidencias a través de síntesis interpretativas (Carreño, 2012). El objetivo general de esta propuesta es reconocer los alcances y principales procesos metodológicos de la investigación narrativa, además de contar con información para determinar vacíos en este campo de investigación.

El estudio de los textos escogidos se efectuó a través de fichas de revisión y análisis documental, teniendo en cuenta aspectos como objeto de estudio, objetivos, diseño metodológico y resultados. En cada uno de los anteriores rasgos se identificaron subcategorías con las cuales se establecieron diversas tendencias. Las corrientes identificadas se centran en la utilidad de la investigación narrativa, objetivos de las investigaciones, principales técnicas y estrategias de investigación, y los resultados y significación práctica de los estudios revisados.

Antecedentes históricos de la investigación biográfico narrativa

Este tipo de investigación se relaciona, en sus comienzos, con la construcción de historias de vida, las cuales fueron empleadas desde principios del siglo xx con fines sociológicos, antropológicos, feministas y sociolingüistas (Thomas y Znaniecki, 1920, 1930; Shawm 1930, 1966; Sutherland, 1937; Radin, 1926; Botkin, 1945; Personal Narrative Group, 1989; Lanov y Waletzky, 1967,1997, citados en Chase, 2015). En el ámbito sociológico, se emplearon los registros de vida para comprender las instituciones sociales y explicar la conducta del individuo como un proceso interactivo entre el sujeto y el medio sociocultural. En el contexto antropológico, posibilitaron registrar la cultura de grupos indígenas estadounidenses y establecer relaciones entre estas y los individuos. En la esfera feminista reflejaron las voces de esclavos estadounidenses y admitieron la creación de tensiones y transformaciones en los postulados androcéntricos de las ciencias sociales. En Sociolingüística, se reconoció a la narrativa como un discurso oral que merecía ser estudiado en sí mismo.

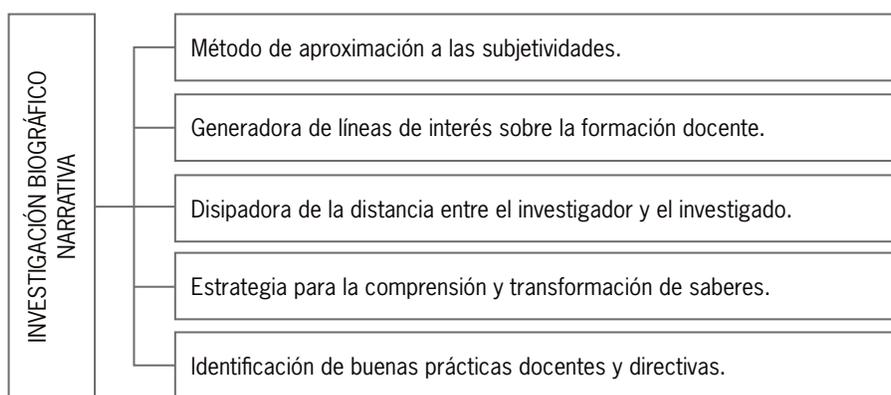
Estos antecedentes confirman el uso de narrativas para comprender las estructuras sociales, el pensamiento de diversas poblaciones, su relación con el individuo, la correspondencia entre el modo de vida colectivo e individual, los movimientos institucionales y cambios sociales. En el caso específico de las historias de vida docente, Goodson (2004) acota que esta tendencia se empezó a desarrollar en el Reino Unido hacia los años 80 “comprendiendo la complejidad del docente como agente activo que construía su propia historia” (Goodson, 2004, p. 29). Se descubre, entonces, que entender la docencia, así como sus biografías y autobiografías, se conecta con la intención de centrar el conocimiento pedagógico en esta (Butt and Raymond, 1987, citado por Goodson, 2003), porque permite al docente hablar de sí mismo, de sus saberes de experiencia, mientras cuenta historias (Suárez, 2017).

Bolívar (2002) sitúa a la investigación biográfica narrativa como una perspectiva que comporta credibilidad y legitimidad propia para reconocer, reposicionar y construir conocimiento en el ámbito

educativo, además de tener una identidad propia en la investigación (Bolívar y Domingo, 2006; Porta, 2010). A partir de este enfoque, las autobiografías docentes, las narrativas biográficas emergen como instrumento para comprender la identidad docente, los saberes pedagógicos asociados a esta y rescatar las identidades comunitarias. Sobre todo, en el contexto de la investigación iberoamericana, donde hay un rico campo para explorar objetos de estudio y metodologías que sustentan este planteamiento investigativo (Bolívar y Domingo, 2006).

Concepciones sobre la utilidad de la investigación narrativa

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995) la narrativa ha sido empleada con diversos sentidos: fenómeno que se investiga, método de investigación y estrategia de reflexión, cambio, innovación, mejora. En el caso del corpus documental revisado, son cinco las tendencias relacionadas con las concepciones sobre la utilidad y formas de uso de la investigación narrativa.



Gráfica 1. Concepciones sobre la utilidad de la investigación narrativa.

Fuente: elaboración propia.

Se plantea que el método biográfico narrativo posibilita la aproximación a las subjetividades y experiencias de los participantes de una investigación, mediante la reconstrucción de sus trayectorias vitales. Numerosos autores (González, 2004; Tsui, 2007; Ojeda, 2008; Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Bolívar y

Bolívar, 2011; Oliveira, 2011; González, 2013; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Delgado, 2015; Castañeda, 2016; García, 2016; Godino, 2017; Guzmán, 2017) consideran que este tipo de pesquisa se ha convertido en una forma de contarnos nuestra historia, ordenarla y estructurarla; de investigar, entender e interpretar el

mundo subjetivo; de aproximarse a la vida cotidiana educativa de los profesores, explorar su vida singular; de recuperar las historias en relación con la identidad; de conocer la perspectiva individual- colectiva de los entrevistados; de construir la identidad profesional de los docentes y estudiantes de carreras en educación.

Se concibe no solo como método de investigación, sino como un enfoque o perspectiva en la que se usan las historias o relatos individuales para comprender a las personas dentro de su contexto social, sus identidades, subjetividades y emociones (López, 2003; Sparkes y Devís, 2007 citado en González, 2013). Las narrativas permiten a los docentes crear explicaciones sobre sí mismos, relacionadas con la disciplina que enseñan y su vida en función de esa disciplina (Lutovac y Kaasila, 2013). Lo plantea Guzmán la “investigación biográfico-narrativa representa una estrategia para entrar en el mundo de los significados y los saberes en claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (2017, p. 136).

La segunda tendencia, acerca de utilidad del método biográfico narrativo demuestra que esta metodología ha sido generadora de líneas de interés sobre la formación docente, sobre la vida y la experiencia profesional de los profesores. Diversos autores (Merino, 2015; García, 2016; Godino, 2017) la reconocen como un aporte para promover el desarrollo profesional e identificar el significado que los investigados le otorgan a la formación y a sus prácticas de enseñanza (Fernández, 2010; Godino, 2017). También, se presenta como enfoque sostenible para la transferencia de las buenas prácticas formativas y la mejora de las políticas respecto a la formación docente, producto de la posibilidad de acceso a las narrativas de profesores memorables (Fernández, 2012).

En tercer lugar, se razona sobre la influencia que ha tenido la investigación narrativa en estrechar el vínculo entre los investigadores y los sujetos de investigación, para reducir las diferencias de poder entre ellos (Norton y Early, 2011). Al respecto, García estipula que “este enfoque se sitúa y aborda el vínculo investigadora- investigada (...) e intenta difuminar la distancia entre ambas” (2016, p. 101).

En otro sentido, se afirma que la investigación biográfico narrativa promueve la comprensión y transformación de los saberes de quien narra las historias y la construcción de conocimiento en la investigación educativa y social, conlleva a la reflexión y la transformación de los saberes pedagógicos de la acción educativa. Se concluye que este método permite reflexionar sobre aspectos relevantes para el desempeño docente como sus trayectorias de vida, sus identidades, sus sentimientos, propósitos y deseos, y mientras narran los participantes escuchan a otros, se escuchan a sí mismos, integran la práctica pedagógica, los saberes disciplinares, los procesos investigativos del aula; lo cual lleva a experiencias transformadoras, mediante palabras generadoras que permiten analizar e interpretar las realidades educativas (Huchim y Reyes, 2013; González, 2016; García, 2016; Godino, 2017).

Según Merino (2015), presentar las experiencias bajo los cánones narrativos supone un modo de construir realidad, lo cual se ratifica con los planteamientos de Bruner, porque la narrativa no solo es un tipo de texto, sino un modo de pensamiento: “[...] los hablantes construyen acontecimientos valiéndose de la narrativa en vez de simplemente referirse a ellos” (Bruner, citado por Chase, 2015, p. 69). Se colige que cuando los docentes narran sus trayectorias de vida pueden reflexionar y construir pensamiento pedagógico, saber pedagógico: “los investigadores narrativos consideran la narrativa como la creación de significado en retrospectiva” (Chase, 2015, p. 69).

Por último, la identificación de las buenas prácticas docentes surge como una categoría dentro de la Investigación biográfico narrativa. Los relatos docentes brindan al investigador la posibilidad de identificar y conceptualizar acerca de las buenas prácticas de enseñanza (Álvarez y Porta, 2012), mediante el análisis de las prácticas pedagógicas de docentes reconocidos en la esfera educativa, principalmente en el ámbito universitario. Las significaciones emergen tanto de los relatos de los docentes memorables como del significado atribuido por sus estudiantes (Guzmán, 2017). En este contexto, un enfoque denominado por Porta y Yedaide (2013) “autobiográfico

narrativo” ha permitido conceptualizar la pasión en los docentes universitarios. Al convertirse la metodología de la investigación narrativa en un ejercicio de realidades vividas de los maestros a partir de conversaciones sobre la realidad, la comprensión no solo está en el sujeto sino en su práctica de profesión y de vida.

Además, Bolívar y Ritacco (2006) utilizan este enfoque para vincular la identidad profesional de los directivos con el liderazgo escolar exitoso.

Objetivos de la investigación narrativa

Se hallaron cuatro tendencias en los objetivos generales de las investigaciones biográfico-narrativas. Primero, las investigaciones asociadas con la construcción y perfilación de la identidad docente; segundo, las pesquisas que buscan una aproximación a la situación de la profesión docente; además, las indagaciones que reconocen y comprenden los saberes docentes; por último, las que estudian las buenas prácticas docentes.

Objetivos de la investigación narrativa			
Identidad docente	Situación de la profesión docente	Saberes docentes	Buenas prácticas docentes

Gráfica 2. Objetivos de la investigación narrativa.

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la identidad se advierte que el método en mención ha sido empleado para indagar en las experiencias, interpretaciones y significados asociados a la identidad docente (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; García, 2010; Contreras, 2013; Vargas, 2013; Domínguez, Ruiz y Medina, 2017); construir otras lecturas sobre la identidad del docente de posgrados y comprenderla desde los planteamientos de la perspectiva de la complejidad (Castañeda, 2016); estudiar y comprender la identidad profesional del docente novel en sus primeros años de profesión, la del docente del nivel primario y del nivel secundario en el contexto de la sociedad global (González, 2013; Godino, 2017; Merino, 2015); conocer los contenidos y rasgos constitutivos de esta identidad en estudiantes de pedagogía (Guzmán, 2017); interpretar las conexiones, relacionamientos y entrecruzamientos entre los relatos de vida de maestras especiales y los procesos de reforma educativa a la educación especial (Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez; 2014).

En cuanto a las indagaciones que realizan una aproximación a la situación de la profesión docente,

Delgado (2015) tuvo como objetivo reconstruir las historias de vida de docentes universitarios desde incidentes críticos, como las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas que influyen en el desarrollo personal y profesional; González (2013), quiso comprender cómo la práctica reflexiva, a partir de vivencias y sentimientos personales permite examinar y reconstruir la enseñanza. Adicionalmente, entre las investigaciones que se centra en el reconocimiento y comprensión de saberes docentes están las que buscan comprender los saberes educativos desde la experiencia vivida y narrada de mujeres artistas docentes (García, 2016).

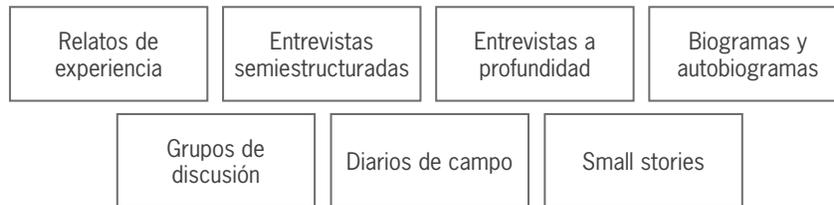
Cierran esta categoría las pesquisas que indagan sobre las buenas prácticas docentes o prácticas de enseñanza memorable. El trabajo de Álvarez, Porta y Sarasa (2010) exploró las biografías de una selección de buenos profesores. Mientras que en la investigación de Branda y Porta (2012) se analizó la historia de vida de un docente universitario, previamente identificado como docente memorable por los estudiantes.

Diseños metodológicos: principales técnicas y estrategias de investigación

Como producto de la metasíntesis realizada se identificó el empleo recurrente de las siguientes técnicas y estrategias de investigación narrativa, que pueden ser orientadoras en la concepción y diseño de indagaciones de esta naturaleza.

Técnicas de investigación

Las investigaciones con enfoque biográfico narrativo se han basado en varias técnicas, entre ellas los relatos de experiencia, la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad, los biogramas o autobiogramas y grupos de discusión. A continuación, se conceptualizan desde la perspectiva de las investigaciones analizadas.



Gráfica 3. Técnicas y estrategias para la investigación biográfico narrativa.

Fuente: elaboración propia.

Los relatos de experiencia, relatos de vida o narrativas docentes son usados para identificar los incidentes críticos en la vida de los profesores (Castañeda, 2016). Constituyen un instrumento para reconstruir significantes de las trayectorias de vida y laboral a través de relatos centrados en aspectos específicos (Mortola, 2006; Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez, 2014; Guzmán, 2017). Son textos únicos que se producen en torno a los docentes y a partir de preguntas o temas de interés de la vida de quienes narran.

Las entrevistas semiestructuradas han sido empleadas con sentido de encuentro, de comprensión, de escucha, de conocer más al otro; hablando sobre aspectos personales y profesionales, para que los docentes reconstruyan, de manera libre y espontánea, sus trayectorias (Mortola, 2006; González, 2013).

Las entrevistas a profundidad, consideradas por algunos investigadores como el principal instrumento de los estudios biográfico narrativos (Delgado, 2015; Guzmán, 2017), han permitido identificar experiencias familiares, escolares, de formación, de práctica docente, relación con el currículo, relación con los estudiantes. Se han desarrollado a través de

conversaciones mediante la reflexividad, el pensamiento en voz alta y la estimulación del recuerdo en atención a aspectos como el contexto sociocultural, las percepciones y valoraciones de los entrevistados, respecto a sus funciones, capacidades, posiciones, limitaciones, etc. (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Mortola, 2006; Ojeda, 2008; Merino, 2015; Bolívar y Ritacco, 2016; García, 2016; Domínguez, Ruiz y Medina, 2017; Godino, 2017).

Los biogramas y autobiogramas son líneas de tiempo, mapas de las trayectorias personales y profesionales para estructurar, así como secuenciar cronológicamente los acontecimientos y experiencias vivenciadas por el profesorado (Delgado, 2015; Castañeda, 2016).

Los grupos de discusión son conversaciones cuidadosamente planeadas y diseñadas como espacio de encuentro y aprendizaje colectivo, con el objetivo de compartir experiencias y obtener información mediante la interacción del grupo sobre un tópico propuesto por el investigador (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Merino, 2015; García, 2016).

Los diarios de campo, cuadernos de campo o diarios de clase han sido empleados para registrar las circunstancias transcurridas en las sesiones de

trabajo, como los datos significativos, las sensaciones y reflexiones del propio investigador (González, 2013; Delgado, 2015; Godino, 2017).

Estrategias de investigación

Small Stories: son una estrategia propuesta como antídoto a los estudios narrativos canónicos en la cual se emplean cuentos pequeños, narraciones de eventos en curso, eventos futuros o hipotéticos eventos compartidos para lograr la función de interacción en la que se espera que los participantes de la investigación manifiesten sus representaciones sobre los acontecimientos pasados, el sentido de sí mismos sobre estos acontecimientos (Norton y Early, 2011). En términos de Bamberg y Georgeakopoulos:

we have been employing 'small stories' as an umbrella-term that captures a gamut of under-represented narrative activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events, shared (known) events, but also allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell. (2008, p. 5)

Resultados y significación práctica de los estudios realizados

Las distintas investigaciones revisadas dan cuenta de hallazgos fundamentales en relación con identidad docente, saber pedagógico, docentes memorables y riqueza de la investigación narrativa.

Identidad docente

Se concluye que entre principios epistemológicos para comprender el concepto de identidad docente desde la perspectiva compleja se encuentran: el proceso identitario requiere de miradas integradoras sobre los contextos que rodean al maestro; la narraciones sobre la historias propias permiten que surjan nuevas comprensiones de sí; los procesos reflexivos que se dan a través de las narrativas permiten al docente su autoconstrucción; en la construcción de la identidad docente intervienen encuentros entre los sistemas macro y micro de las historias de vida (Castañeda, 2016).

En otro orden de ideas, la identidad docente es múltiple y dinámica (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Guzmán, 2017), es decir, un educador en formación tiene diversas representaciones identitarias sobre los roles y funciones de la profesión: educador, experto en el diseño, didáctica, metodología y en el contenido disciplinario. Se plantea necesario resignificar el enfoque de formación de la identidad profesional, incorporando acciones formativas relacionadas con esta multiplicidad (Guzmán, 2017).

El proceso de construcción de la identidad profesional docente está ligado y condicionado por su identidad personal, por lo cual se debe tener una visión global de los profesores (González, 2013). En el caso de los futuros profesores las posibilidades de identidades decisivas e irresolutas (Lutovac y Kaasila, 2013), relacionadas con la existencia de objetivos claros y autoconfianza para ejercer la profesión docente, llevan a considerar las narrativas como metodología de formación (Coulter, Michael y Poynor, 2007) orientada hacia la construcción de una identidad profesional sólida que permita un exitoso desempeño profesional.

La identidad del profesor evoluciona a partir de los procesos conflictivos generados entre la formación inicial de la educación primaria y secundaria, el paso por la universidad y las primeras experiencias profesionales en las escuelas. A través del conocimiento que adquiere en la reflexión sobre su experiencia y a través de la comprensión de la docencia como trabajo colectivo mediante el encuentro entre pares (González, 2013; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Godino, 2017; Gómez, 2015).

En la identidad profesional de los profesores de secundaria, en el contexto de una sociedad global, se identificaron problemas debido a las nuevas y difíciles condiciones laborales, al escaso reconocimiento o indiferencia social, a la desvalorización del profesor, aspectos que podrían influir en la pérdida de entusiasmo por la profesión, la disminución de la autoestima y la desestabilización de la autoimagen (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Vaillant, 2008; Bolívar, 2011; Merino, 2015). Se reconoce un desafecto generalizado y debilitamiento del sentido de pertenencia profesional cuando se atribuyen al

docente nuevas funciones de socialización en el contexto educativo contemporáneo (Iannaccone, Tateo, Mollo y Marsico, 2008).

Saber pedagógico

Se ha concluido que el saber docente no está determinado por una posición de sujeto individual, las experiencias vividas junto a otros, que se articulan socialmente, también la determinan: es una identidad intersubjetiva, ligada a las relaciones con los demás. Así, una mirada integradora de experiencias complejas define el ser docente. (González, 2013; García, 2016). Los estudios confirman la característica relacional de la identidad docente, en la que la relación con los estudiantes y las relaciones profesionales cobran importancia (Guzmán, 2017).

La investigación narrativa contribuye a la realización de prácticas docentes reflexivas, que convierten a los profesores en generadores de conocimiento (González, 2013).

Los rasgos de un docente memorable

Se concluye que el valor dado a las experiencias personales y profesionales, la formación disciplinar e interdisciplinar, la reflexión sobre el ejercicio profesional y la internacionalización de las labores de gestión académica son centrales en el éxito de los mejores docentes universitarios (Delgado, 2015).

Además, hay una estrecha relación entre lo que los alumnos y docentes consideran un ejemplo de buena enseñanza por “[...] la relación especular que a menudo se entabla entre los modelos docentes y los modelos de los estudiantes, y la influencia de la biografía escolar en sus concepciones sobre la buena enseñanza” (Álvarez y Porta, 2012, p. 86).

Finalmente, en los relatos de profesores reconocidos por sus buenas prácticas de enseñanza es recurrente la alusión a términos relacionados con la pasión. Lo cual lleva a considerar la necesidad, de acuerdo con los investigadores, de incluir esta categoría en el currículo de la formación docente (Porta y Yedaide, 2013).

Riqueza de la investigación narrativa

Los docentes resignifican su propia experiencia personal y profesional a través de este tipo de investigación, le otorgan un sentido mediante la interacción que subyace en la investigación biográfico narrativa, articulan las dimensiones individual y colectiva construidas históricamente en los procesos sociales. Esto, porque el relato personal necesariamente provoca la reflexión personal y colectiva (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Álvarez y Porta, 2012; Cortés, Leite y Rivas, 2014).

Además, constituye un gran potencial formativo para que los docentes en formación analicen las creencias, conocimientos, imágenes y representaciones adquiridas biográficamente (Mortola, 2006). Y se ha convertido en fuente de nuevas formas de comprensión sobre los procesos relacionados con la docencia (Porta y Yedaide, 2014).

Conclusiones

La emergencia del campo de conocimiento se dio entre la década entre 1970 y 1980 en medio de una fuerte incursión de los estudios fenomenológicos-humanísticos. Lo que muchos autores denominaron “géneros borrosos” que se atrevieron a incursionar una diversidad de paradigmas, teorías, métodos y estrategias de investigación, que incluyen una audaz crítica al positivismo, pero especialmente se logró admitir que la escritura podría ser un método de investigación por fuera de la presentación de resultados.

En atención a la consulta realizada se tiene que, metodológicamente, la investigación narrativa por su naturaleza no se configura con fronteras rígidamente definidas con instrumentos preestablecidos y validados con rigores estandarizados; sin embargo, la narración no es un vínculo sino un todo de sentido, lo que implica que existe una continua exploración de métodos y de instrumentos en su sentido espiral que podrían desarrollarse aún más.

Existe además una fuerte tendencia descalificadora de los estudios narrativos-cualitativos, con que los acusan de consolidarse con proyectivas disciplinarias hacia la literatura que consideran extensa

en historias y limitada en métodos. Estas miradas no consideran la naturaleza del sentido dentro de la investigación y las posibilidades de construcción de significado que se han mostrado a lo largo de esta metasíntesis.

Así entonces, la narrativa utilizada para la comprensión de las prácticas docentes puede definirse, tal como lo plantean Arias y Alvarado como:

una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto. (2015, p. 172)

Este enfoque de investigación ha permitido desarrollar conocimiento sobre la formación docente, sobre la vida y la experiencia profesional de los profesores, sobre cómo las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas influyen en el desarrollo personal y profesional, acerca de las concepciones sobre la buena enseñanza, la identidad docente, el saber pedagógico, los rasgos de los docentes memorables y la riqueza de la investigación narrativa.

Referencias

- Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, (4), 75-88.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 89-98.
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Bamberg, M. y Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (págs. 59-96). L'Harmattan.
- Bolívar, A. y Bolívar, R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 3-26.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), 1-33.
- Bolívar, A. y Ritaco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (79), 163-183.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Bolívar, B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Carreño, S. (2012). *Metasíntesis de calidad de vida en cuidadores familiares de personas en situación de enfermedad crónica*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN. <http://www.bdigital.unal.edu.co/8564/>
- Castañeda, A. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación. Una mirada compleja*. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2987/Castanedaana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Gedisa.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, C. (2013). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, (24), 199-214.
- Coulter, C., Michael, C. y Poynor, L. (2007). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Delgado, M. (2015). *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. Universidad de Huelva.
- Domínguez, M., Ruiz, A. y Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 111-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.7555>
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, (4), 11-36.
- García, M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15- 42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- García, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional UB. <http://hdl.handle.net/2445/102787>
- Godino, C. (2017). *Procesos de construcción de nuevas identidades docente. Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio institucional UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/4365/1/uba_ffyl_t_2017_se_godino_v1.pdf
- Gómez, F. (2015). *La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377472/fgt1de1.pdf
- González, A. (2004). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*. [Tesis de doctorado, Universitat de Valencia].
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional uva. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2817>
- González, H. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIPEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales].
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía den programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. [Tesis de doctorado, Universitat de Girona].
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. y Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, (49), 1-26.
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. [Tesis de doctorado, Universitat de Valencia].
- Lutovac, S. y Kaasila, R. (2013). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Springer Science+Business Media Dordrecht*, (85), 129- 142. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9500-8>
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque Biográfico- Narrativo*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional US. <http://hdl.handle.net/11441/34717>
- Mortola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 83-104.

- Norton, B. y Early, M. (2011). Research her Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly*, 45(3), 415-439.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 2-14.
- Oliveira, A. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. Soc., Campinas*, 32(114), 171-188.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, (1), 201-212.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*, (6), 35-50.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 177-192. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.22>
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Investigación arbitrada*, 12(42), 551-561.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teías*, 18(50), 193-209.
- Tsui, A. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x>
- Vaillant, D. (2008). La Identidad Docente. Importancia del Profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-38.
- Vargas, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana*. [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra].
- Yarza, A., Ramírez, M., Franco, L. y Vásquez, N. (2014). Reformas, Relatos de Vida e Identidades Profesionales en Educación Especial: una Aproximación a Partir de las Voces de Educadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2) 325-340. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300002>

Sobre la opresión de las mujeres por parte de otras mujeres: una zona gris en la relación madre e hija*

About the Oppression on Women by other Women: A Grey Zone in the Mother-Daughter Relationship

Sobre a opressão das mulheres por outras mulheres: uma zona cinza na relação mãe-filha

Diana Acevedo Zapata* <https://orcid.org/0000-0002-7553-2234>



Para citar este artículo

Acevedo Zapata, D. (2021). Sobre la opresión de las mujeres por parte de otras mujeres: una zona gris en la relación madre e hija. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11258>

Artículo recibido
29 • 01 • 2020

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

* Magíster en Filosofía. Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Correo electrónico: dmacevedoz@pedagogica.edu.co

Resumen

El objetivo de este artículo de reflexión es describir una zona de opresión opaca y gris, en la que las palabras encubren el daño y se prestan para un sistema de complicidades y responsabilidades compartidas. Para ello haré uso del concepto de “zona gris” de Primo Levi, en la interpretación de Claudia Card, para aproximarme a la condición ambigua de una víctima que se convierte en perpetradora. Me interesa ilustrar un ejemplo de cómo funciona la producción del daño a las mujeres a través de los discursos o la palabra, es decir, la ejecución de la opresión en contextos en los que las mujeres, al ser víctimas del patriarcado, somos al tiempo replicadoras del mismo. Exploro particularmente la retórica de la protección, en boca de una madre que ha sufrido el daño en su condición de mujer, y cómo esta reproduce los patrones de victimización sobre su hija, en la novela *En diciembre llegaban las brisas* de Marvel Moreno. Utilizaré una perspectiva interseccional para analizar la forma en que la raza, la clase y el género se entrecruzan de formas complejas en el contexto de la relación madre e hija. Mostraré que la opresión sistemática vinculada al género, la raza y la clase tiene efectos en la vida cotidiana de las mujeres, al feminizar y racializar nuestros cuerpos, mentes, experiencias y los marcos que las dotan de sentido. Todo esto puede ocurrir sin que quienes ejercen daño sobre las mujeres tengan la intención de ejercerlo e incluso puede suceder desde “las mejores intenciones”; en ocasiones la violencia se ejerce, se reproduce, amplía y transforma a través de las palabras, por medio de discursos formativos bienintencionados.

Palabras clave

zona gris; daño moral; interseccionalidad; feminismo; Marvel Moreno

Abstract

The purpose of this reflective paper is to describe an opaque and gray zone of oppression in which words cover up damage and lend themselves to a system of complicity and shared responsibilities. In order to do this, I will use Primo Levi's concept of “gray zone”, in Claudia Card's interpretation of the term, in order to address the ambiguous condition of a victim turned into a perpetrator. I am interested in illustrating an example of how damage upon women functions through discourse or words, this is, how oppression is enforced in contexts in which victims of the patriarchy are also its replicators. I especially explore how the rhetoric of protection, exercised by a mother who has suffered damage because of being a woman, reproduces the patterns of victimization upon her daughter in the novel *En diciembre llegaban las brisas* by Marvel Moreno. I will use an intersectional perspective to analyze the way in which race, class and gender are intertwined in complex ways within the mother-daughter relationship. I will show that systemic oppression tied to gender, race and class has effects upon women's daily lives, feminizing and racializing our bodies, minds, experiences, and the frameworks that make them meaningful. All this might occur without the intention of those who harm women, and it can even happen from the “best of intentions”. Sometimes, violence is exercised, reproduced, expanded, and transformed through words, through well-intentioned formative discourses.

Keywords

grey zone; moral injury; intersectionality; feminism; Marvel Moreno

Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é descrever uma zona de opressão opaca e cinza, na qual as palavras encobrem os danos e se prestam a um sistema de cumplicidade e responsabilidades compartilhadas. Para tanto, utilizarei o conceito de “zona cinzenta” de Primo Levi, na interpretação de Claudia Card, para abordar a condição ambígua de uma vítima que se torna perpetradora. É do meu interesse ilustrar um exemplo de como a produção de danos às mulheres funciona por meio de discursos ou palavras, ou seja, a execução da opressão em contextos em que as mulheres, sendo vítimas do patriarcado, são ao mesmo tempo replicadoras do mesmo. Eu exploro particularmente a retórica da proteção, na boca de uma mãe que sofreu danos como mulher, e como ela reproduz os padrões de vitimização de sua filha, no romance *En diciembre llegaban las brisas* de Marvel Moreno. Usarei uma perspectiva interseccional para analisar a maneira como raça, classe e gênero se cruzam de maneiras complexas no contexto da relação mãe-filha. Vou mostrar que a opressão sistemática ligada a gênero, raça e classe tem efeitos na vida diária das mulheres, feminizando e racializando nossos corpos, mentes, experiências e as estruturas que os tornam significativos. Tudo isso pode acontecer sem a intenção de quem prejudica as mulheres, e pode até acontecer da “melhor das intenções”; às vezes a violência é exercida, reproduzida, ampliada e transformada por meio de palavras, de discursos formativos bem intencionados.

Palavras chave

zona cinza; dano moral; interseccionalidade; feminismo; Marvel Moreno

Introducción al problema

Los discursos pueden hacer parte de sistemas y acciones que ejercen daño sobre las personas de maneras muy diversas. Me interesa ilustrar algunas formas del daño a través de la palabra; en particular, la colaboración femenina en la opresión de otras mujeres. En ocasiones, se utiliza coloquialmente la expresión: “¡pero si las mujeres son más machistas que los hombres!”. Cuando se enuncia suele ser una forma de relativizar o descalificar los reclamos feministas y acusar a las mujeres de ser causantes de sus propias desgracias. El uso de esta frase es bastante perverso en la medida en que no solo expresa la misoginia que, en efecto, nos enseña a las mujeres que las violencias que se ejercen sobre nosotras son nuestra responsabilidad —por cómo vestimos, nos comportamos, pensamos, etc., es decir, por no ser “buenas mujeres”— sino que, además, pasa por encima el hecho de que no importa quién ejerza la violencia o quién cause el daño, toda forma de violencia contra las mujeres es repudiable y debe ser identificada, visibilizada y erradicada.

Por lo anterior, me interesa mostrar un ejemplo de cómo funciona la producción del daño a las mujeres a través de los discursos o la palabra, es decir, la ejecución de la opresión —si se me permite decirlo así— en contextos en los que las mujeres, al ser víctimas del patriarcado, somos al tiempo replicadoras del mismo, esto es: perpetradoras del daño a otras mujeres. El concepto de interseccionalidad es fundamental aquí, las formas de la opresión que se replican y acumulan en estos casos están cargadas de múltiples marcadores de opresión, a saber: la raza, la clase, la orientación sexual, entre otras. Considero que poner de manifiesto estas lógicas permite reconocer el reto que nos presentan, revisar nuestras formas de relacionarnos entre mujeres, revisar si participamos de un sistema (o múltiples sistemas) que nos oprime(n) a todas, si bien de formas muy diversas. Identificar esto, quizás, abra espacios de transformación hacia entornos menos hostiles entre mujeres, hacia formas de sororidad que pueden vincular nuestras luchas feministas por un mundo mejor y más justo para todas y todos.

La novela *En diciembre llegaban las brisas*, de Marvel Moreno, abre con un breve relato sobre la capacidad de comprensión de la abuela de Lina, uno de los personajes centrales de la novela, de las relaciones causales y las fuerzas ancestrales que gobiernan la vida de los seres humanos. En su sistema de mundo, la naturaleza corrupta y pecaminosa de la raza humana es la causa de la miseria y el infierno a los que estamos destinadas como descendientes de Eva. La vida de doña Eulalia del Valle, madre de Dora, se describe como un calvario, como una seguidilla de lamentaciones de las cuales la abuela de Lina tiene, por así decirlo, la clave de su interpretación. Este calvario, heredero de siglos y siglos de pecado, confluye finalmente en la existencia de Dora y la predicción con la que se presenta el personaje: “Si no es Benito Suárez será otro parecido, porque a mi entender tu amiga Dora está destinada a dejarse escoger por un hombre capaz de quitarle el cinturón a su pantalón para darle latigazos la primera vez que haga el amor con ella” (Moreno, 2014, p. 20).

Así, se asume que el destino está fijado, la vida de Dora es solo una prolongación de los sufrimientos y vejaciones que han padecido su madre y su abuela, y toda la línea materna que se remonta hasta la primera mujer. Dora se casa finalmente con Benito Suárez como un castigo por el pecado y la corrupción irreparables, asociados al descubrimiento de su sexualidad. La victimización de la hija, sutil y silenciosa, se empieza a cocer con los largos discursos que le profiere su madre, doña Eulalia, para instruirla sobre el sentido pecaminoso del sexo y el lugar de las mujeres en la sociedad. Las buenas intenciones de la madre, cultivar y formar a su hija, prevenirla ante los peligros a los que se enfrentará como mujer y de los que ella misma ha sido presa, conducen lentamente a su hija a una progresiva disminución de su capacidad de agencia, al cumplimiento de la profecía que la había destinado desde el principio de los tiempos a expiar el pecado inherente a su condición de mujer.

El daño que ilustraré hace parte de un sistema complejo que oprime a las mujeres y en cuya reproducción tienen parte algunas mujeres. Por

esto, utilizaré el concepto de zona gris, expresión de Primo Levi, tal como es interpretado por Claudia Card (1999), para analizar un caso de colaboración femenina en la opresión de otras mujeres. La zona gris aquí se refiere entonces a mujeres que, siendo víctimas del sistema que las oprime, contribuyen a la victimización de otras mujeres, para ello recurriré al caso específico de la relación madre e hija. Analizaré la escenificación de dicha relación en la novela de la escritora barranquillera. La historia de Dora y su madre permite ilustrar una versión y un fragmento de la complejidad que sustenta la reproducción sistemática del daño a las mujeres, y los modos perversos en los cuales nos podemos ver involucradas en ella.

El tipo de discurso al que haré referencia es igualmente complejo, está cruzado por diversas categorías que nos recuerdan que es necesario reconocer en el daño a las mujeres múltiples “rostros de la opresión” (Young, 1990). Recurriré principalmente a las categorías de raza, género y clase desde un enfoque interseccional para entender los sentidos en que los discursos formativos dirigidos a algunas hijas replican patrones de opresión que sus madres sufrieron por cuenta de ser mujeres de determinada clase social y raza.¹ El suelo común de ese discurso está anclado en bases doctrinales de la religión católica a partir de la idea de pecado y, en general, los discursos que regulan el comportamiento y la vida de las mujeres.

Antes de dar paso al análisis y al desarrollo del problema descrito, cabe aclarar que la novela de Marvel Moreno es abiertamente feminista y expresa o elabora de forma literaria lo que analizo en términos conceptuales. Los estudios literarios sobre la autora desde el punto de vista feminista, así como los estudios críticos sobre su obra en general, son abundantes y no es mi objetivo abordar los

¹ Habría aquí más posibilidades que, por razones de espacio, no podré desarrollar en el presente texto.

aspectos literarios de la obra, ni de los personajes y los sucesos narrados.²

Definición de conceptos y categorías

El concepto de *zona gris* que Card (1999) toma prestado de Levi se refiere a “áreas habitadas por agentes que son al tiempo víctimas de opresión y están involucrados en perpetrar opresiones sobre otros” (p. 3).³ Ubicarse en esta zona de opacidad es importante porque muchas veces nos conformamos con acusar de cómplices a las víctimas, y esto desconoce las complejas dinámicas de iteración implicadas en el daño que han sufrido.⁴ Es importante comprender cómo es posible que una mujer sea un instrumento de la opresión de otras mujeres; además, entender el sistema de privilegios y privaciones que permite la instrumentalización y jerarquización entre individuos y grupos según su género, orientación sexual, raza, clase social, entre otros.

² Mercedes Ortega González-Rubio (2015), por ejemplo, analiza la producción literaria de Marvel Moreno desde el punto de vista de la técnica narrativa y la presenta como una forma de poner en escena. Para Ortega, comprender el sujeto que enuncia el discurso (la narradora, que oscila entre una posición intra y extradiegética) implica comprender su situación espacio-temporal, sus características ideológicas, raciales, de clase, edad, etc (p. 150). A quien esté interesada(o) en análisis detallados de la obra de Marvel Moreno desde el punto de vista literario y de género puede remitirse a la obra de Ortega, así como de Gilard (1997, 1996, 1987); Garavito (1995); Jaramillo, Osorio y Robledo (1995); Ordóñez (1989); Guarín (2011); Cuartas Restrepo (2007), por mencionar algunos casos.

³ Traducción propia.

⁴ El concepto de daño que usaré proviene también de Claudia Card (2002). En su *Paradigma de la atrocidad*, ella distingue entre el daño que es producido por malas acciones (*wrongdoing*) culpables, es decir, por acciones moralmente censurables de las cuales los agentes son responsables, y el daño intolerable producido por malas acciones culpables. Este último tiende a arruinar la vida de las personas que lo padecen, produce traumas que muchas veces no son superables por las víctimas o que en cualquier caso modifican negativamente para siempre sus vidas. Por ello, Card (2002) considera en su noción de “mal” tanto la perspectiva de la acción moralmente censurable como la del tipo particular de sufrimiento que produce. Si bien excede los propósitos de este artículo precisar los vínculos entre el daño, el mal y la atrocidad, sí cabe aclarar que el tipo de daño que se ejerce en el marco del patriarcado es el que arruina las vidas de quienes lo sufren, en la medida en que no solo es perpetrado sistemáticamente, sino que altera negativamente sus marcos de sentido, sus concepciones de sí mismas, de su propia valía, su comprensión del rol que desempeñan en la sociedad, su capacidad de tomar decisiones, entre otras dimensiones fundamentales de la vida de las mujeres.

Una zona gris es una zona opaca, poco transparente y ambigua. Estos adjetivos se refieren a la dificultad de proferir juicios morales sobre quienes habitan la dificultad de atribuir responsabilidad. También, se refieren a la complejidad que emerge en la coincidencia de víctima y victimario en una misma persona, en un mismo contexto de opresión, violencia o daño. De ahí que la opacidad se refiera a la imposibilidad de determinar *a priori* los límites de la experiencia, así como la imposibilidad de aplicar marcos normativos de valoración de las acciones y los agentes de forma absoluta, con total claridad y transparencia. Ante casos de colaboración femenina en la opresión de otras mujeres es frecuente encontrar dos polos de reacción: o se asume la inocencia de la víctima-victimaria o se le atribuye total responsabilidad. Estos dos polos caen en lo que Card llama un “feminismo superficial” (1999, p. 4), pues desconocen justamente el hecho de que quien habita una zona gris está revestida de una opacidad y ambigüedad entre inocencia y falta de inocencia. Es conocido que este concepto fue acuñado por Primo Levi para referirse a los *Sonderkommando*, es decir, aquellos prisioneros de campos de concentración Nazis que eran usados como instrumento para el exterminio de otros. El punto es que la colaboración de estos prisioneros, aún bajo amenaza de muerte o tortura, pasa por grados de voluntariedad e involuntariedad que complican las posibilidades de juzgarlos.

No me corresponde aquí extenderme en esos casos.⁵ En su lugar, hay que reconocer, siguiendo a Card, que extrapolar el concepto puede ser inadecuado si antes no se aclara que no se trata de comparar grados de horror: la experiencia en los campos de concentración Nazi no es comparable con la opresión sistemática de las mujeres de la que aquí se trata, en el sentido en que muchas diferencias deben ser salvadas si se llegara a tener tal objetivo, absurdo a mi juicio. Sin embargo, la extrapolación del concepto resulta interesante cuando se trata de poner de manifiesto y comprender formas de ejercer

5 Si bien “zona gris” es un concepto acuñado por Primo Levi, solo me interesa aquí el uso que hace Claudia Card de este en contextos feministas.

daño veladas o poco visibles por vía de opresiones sistemáticas, como es el caso del patriarcado y sus cruces con el racismo, el clasismo, entre otras. No se trata aquí, pues sería otro el propósito de este texto, de una violencia contra las mujeres que pone en riesgo directamente su integridad física; se trata, más bien, de una violencia silenciosa y fuertemente simbólica, por medio de la cual se limita la agencia de las mujeres y su capacidad de llevar una buena vida. De ahí que esta violencia se ejerza, entre otras formas, por medio del discurso. Por supuesto, el hecho de que se trate de una violencia de tal naturaleza no aminora el hecho de que es, en cualquier caso, una forma de violencia.

Una de las características de la zona gris es que quienes siendo víctimas están comprometidas con el daño a otras víctimas lo han hecho con algún grado de decisión o voluntariedad. La dificultad para juzgar estos casos responde justamente al hecho de que a diferencia del héroe trágico, como Edipo, hay conocimiento de lo que se está haciendo cuando se decide colaborar en la perpetración del daño. En palabras de Card (1999), esto significa que quien habita una zona gris está en “riesgo moral”, corre el riesgo de “ensuciarse las manos” y “perder la inocencia” (p. 7). Ella es muy cauta en distinguir este riesgo moral o pérdida de la inocencia con una pérdida de virtud; si bien esta última puede estar implicada en la primera, ello no es necesario.

Con el ánimo de resumir a Card (1999), las condiciones para decir que alguien habita una zona gris son las siguientes: primero, es víctima; segundo, por medio de sus elecciones, es a la vez perpetrador o perpetradora del daño que ha recibido o recibe; tercero, está en condiciones apremiantes o de estrés.⁶ El último elemento se refiere justamente al hecho de que quien habita en una zona gris tiene comprometida una parte importante de su integridad; no obstante, esta no tiene que ser una amenaza de muerte. Vista así, la zona gris es en un sentido cerrada, pues quien la habita no tiene la posibilidad simplemente de irse o abstenerse de decidir sin consecuencias y

6 Este es un resumen de Card (1999) de las características que Levi atribuye a la zona gris (1999, p. 9).

sin ser esto mismo una decisión. Es una situación en la que quien la vive va siempre a pérdidas; de entrada, es una víctima y su condición de victimaria no puede ser desligada de este hecho. Pero, dada la opacidad descrita, hay maneras de “perder” y esto nos permite no solo proferir algún tipo de juicio moral, sino además entender lo que está en juego, es decir, complejos patrones de perpetración del daño que recurren a la instrumentalización y complicidad de las víctimas.

Antes de continuar con la forma peculiar de discurso de la que se trata este texto y el sentido en el que este es complejo, quisiera aclarar por qué recorro a la expresión “opresión sistemática”. Iris Marion Young (1990), en su libro *Justice and the Politics of Difference*, justifica el uso del término para nombrar injusticias sociales como una categoría del discurso político. Esta categoría, según la propuesta de la autora, proviene de los movimientos sociales de mujeres, negros, lesbianas, gays, trabajadores, entre otros grupos, en los años sesenta en Estados Unidos. Dado que la opresión de estos grupos es diversa, de modo que no es posible establecer un criterio que unifique dicha diversidad, se asume que el concepto de opresión se refiere a una familia de conceptos más que a un fenómeno específico.⁷ Lo que resulta más destacable, en relación con nuestro objetivo, consiste en que el uso del término por parte de los movimientos sociales mencionados apela o se refiere a una estructura. Young (1990) nos cuenta cómo “opresión” se suele usar para referirse a una tiranía por parte de un grupo en el poder. En ese sentido, fueron oprimidas las comunidades negras surafricanas en el Apartheid, los hebreos en Egipto o los ciudadanos en los regímenes comunistas: “en el discurso político dominante no es legítimo usar el término ‘opresión’ para describir nuestra sociedad, pues la opresión es el mal perpetrado por los Otros” (p. 41).

El cambio de sentido que los movimientos sociales de los años sesenta realizaron al término “opresión” implicó asumir que esta no tiene que ser ejercida

7 La familia de conceptos a la que se refiere Young es la clasificación de cinco rostros de la opresión: explotación, marginalización, impotencia (o falta de poder, *powerlessness*), imperialismo cultural y violencia.

por un grupo tiránico, sino por “prácticas cotidianas de una bienintencionada sociedad liberal” (Young, 1990, p. 41). De acuerdo con la autora, se trata de restricciones sistemáticas a grupos sociales que no provienen de decisiones o políticas individuales o de un grupo restringido de individuos: “sus causas están incrustadas en normas incuestionadas, hábitos y símbolos, en la asunción de reglas institucionales implícitas y consecuencias colectivas de seguir esas reglas” (Young, 1990, p. 41). En este orden de ideas, la opresión hace parte de la vida cotidiana, y lo más notable es que las relaciones entre individuos pueden estar mediadas por lógicas opresivas sin que ello resulte de un propósito explícito de hacer daño por parte de individuos o grupos concretos. Todas aquellas acciones que dañan a una persona por pertenecer a un grupo oprimido deben analizarse entonces desde una perspectiva compleja, se requiere un análisis de las formas y estructuras que sustentan y refuerzan esas acciones y dentro de las cuales estas adquieren sentido para los agentes.

A través del concepto de opresión recién descrito nos aproximaremos al sentido bienintencionado de las palabras que ejercen daño y que hacen parte de un sistema de reproducción del daño a las mujeres que nos hace cómplices y partícipes, que nos “ensucia las manos”, como diría Card. Pero no se trata de mujeres simplemente, apelando a una idea de mujer que pudiera englobar la experiencia de todas las mujeres y las muy diversas formas de opresión que enfrentamos a diario. Por eso al enfoque anterior se le suma la perspectiva interseccional, término cuyo origen está en el trabajo de Kimberlé Crenshaw sobre la experiencia de las mujeres afroamericanas en Estados Unidos. Este concepto surgió en la reflexión sobre la violencia contra las mujeres y cómo esta toma formas diversas en relación con dimensiones de sus identidades tales como la clase y la raza (Crenshaw, 1991, p. 1242). Lo anterior no implica un paradigma aditivo según el cual, quien está en una condición de opresión acumula distintos criterios; como si se pudiera solucionar aisladamente cada uno de estos factores, de manera que se reduzca consecuentemente la desigualdad o injusticia producida a propósito de los mismos.

La interseccionalidad como enfoque pone de manifiesto la complejidad de la experiencia de la opresión y nos invita a ampliar la mirada y reconocer singularidades en casos que, para efectos de su inteligibilidad, hemos homogeneizado y generalizado. Un ejemplo puede iluminar el asunto. Algunos movimientos feministas de los años sesenta en Estados Unidos estaban compuestos en su mayoría por mujeres blancas de clase media, aquello que caracterizaba su experiencia de marginalización estaba asociado a la femineidad blanca: excluida del mundo del trabajo, relegada a su rol de esposa y madre como única fuente de éxito y realización, de corporalidad etérea y frágil, y estricta aplicación al cuidado de su belleza, decoro y presentación personal (véase por ejemplo Friedan, 1963). Ante esto reaccionaron el colectivo del Río Combahee (1977)⁸ con su “Black Feminist Statement” y mujeres afroamericanas, como Crenshaw. Quizás estas palabras de Sueli Carneiro, líder feminista brasileña, pueden aterrizar y ampliar la discusión en nuestro contexto:

Nosotras -las mujeres negras- formamos parte de un contingente de mujeres, probablemente mayoritario, que nunca reconocieron en sí mismas este mito [la mujer como frágil y musa de la casa], porque nunca fueron tratadas como frágiles. Somos parte de un contingente de mujeres que trabajaron durante siglos como esclavas labrando la tierra o en las calles como vendedoras o prostitutas. Mujeres que no entendían nada cuando las feministas decían que las mujeres debían ganar las calles y trabajar. (Carneiro 2005, p. 22)

⁸ “We also find it difficult to separate race from class from sex oppression because in our lives they are most often experienced simultaneously. We know that there is such a thing as racial-sexual oppression which is neither solely racial, nor solely sexual, e. g., the history of rape of black women by white men as a weapon of political repression” (p. 326). Era muy importante para este colectivo no fraccionar el movimiento de manera que la lucha contra el sexismo incluyera la lucha contra el racismo, y en esta última la solidaridad con los grupos de hombres negros era fundamental, ganar ante ellos el reconocimiento del sexismo. Esto ocasionó muchas rupturas y divisiones al interior de los movimientos feministas. También podríamos citar aquí el trabajo de Angela Davis y muchas otras activistas y filósofas negras.

Como se puede notar, el reparo de algunas líderes de movimientos negros consistía justamente en el desconocimiento de la especificidad y diversidad de su experiencia como mujeres al interior del discurso feminista. Esta perspectiva es un llamado a atender a los detalles y a la multiplicidad de condiciones y características de las formas de la opresión, por ejemplo, la especificidad de la experiencia de una mujer, negra, homosexual, latinoamericana, pobre. A esta perspectiva se le ha presentado la objeción de que ubica en compartimientos estrechos las experiencias o recurre a cajones para explicar los diferentes factores que intervienen en la posición social de las personas o grupos. Tal es, por ejemplo, la crítica de Jurema Werneck (2005), activista y feminista negra brasileña.

Esa crítica proviene de una conciencia de las consecuencias de la diáspora forzada de africanas y africanos esclavizados en Latinoamérica y el Caribe, a la vez que las formas diversas de resistencia de estas poblaciones ante dicha opresión sistemática. Las Ialodês son figuras femeninas, líderes políticas, culturales y espirituales de algunos pueblos afrobrasileños que han jugado un papel crucial en la resistencia ante la esclavitud y las formas de discriminación. Werneck (2005) indica que el enfoque interseccional puede perder de vista aspectos fundamentales de la raíz africana: “es como si la ialodê estuviese fragmentada en múltiples pedazos, partiendo de la noción reconstruida de interseccionalidad. Esta noción no enfrenta el punto de vista donde ella pueda ser entera, auténtica” (p. 37). Si bien no es este el lugar para detenernos en esta discusión, resulta muy interesante notar de entrada los límites de este enfoque. Tener a la vista las tensiones entre los diferentes feminismos sirve al propósito de no caer en la tentación de homogeneizar o aplanar nuestros modos de dar cuenta de la experiencia de las mujeres, por principio, múltiple y compleja.

María Lucía Rivera (2016) nos ofrece una alternativa interesante en este debate. Para la autora colombiana tenemos, al menos, dos opciones. Por una parte, podemos interpretar las intersecciones como si se tratara de un diagrama de Venn en el

que “la región que demarca a una persona es el área de cruce de distintos conjuntos o marcadores identitarios” (p. 108); este es un paradigma acumulativo según el cual las particularidades de las personas o grupos son añadidos que se yuxtaponen para conformar un subconjunto, dentro de varios conjuntos.⁹ Por otra parte, podemos interpretar las intersecciones como “puntos de fuga o conexión entre distintos trazados que describen experiencias” (p. 108). Estos “puntos focales” harían parte de una red multidimensional que permite “mapear” relaciones complejas e incluso sujetas a variación y cambio a lo largo de la vida. En esta segunda versión, las intersecciones hacen parte de un entramado en el cual las descripciones de las experiencias singulares se conectan con otras experiencias y establecen vínculos de cercanía y distancia. Me apoyaré en lo que sigue de esta segunda aproximación a la interseccionalidad, y recurriré a ella como enfoque de lectura para analizar la complejidad de los discursos que nos ocupan. En primer lugar, porque exige del análisis flexibilidad y un tipo de pensamiento plástico asociado a las redes o entramados; y, en segundo lugar, porque nos invita a congregarse o unificar en lugar de fragmentar nuestro objeto de estudio.

Entonces, si bien los conceptos mencionados (opresión sistemática e interseccionalidad) surgieron en los Estados Unidos en la mitad del siglo xx, aquí nos ocupa un caso situado en Latinoamérica. Una de las condiciones que ha marcado a los movimientos sociales latinoamericanos es el encuentro de una especie de antepasado común: la colonia. Por ser herederos de la occidentalización de Latinoamérica desde la colonia, los movimientos sociales se han enfrentado a que “[...] lo que podría ser considerado historias o reminiscencias del periodo colonial permanecen vivas en el imaginario social y adquieren nuevos ropajes y funciones en un orden social supuestamente democrático que mantiene intactas las relaciones de género, según el color o la raza instituidas en el periodo esclavista”

⁹ En este punto, la autora se apoya en el trabajo de Franklin Gil Hernández, también crítico de esta interpretación.

(Carneiro 2005, p. 22).¹⁰ Los rostros de la opresión en Latinoamérica beben, entre muchas otras, de esta misma fuente: podemos encontrarla, diversificada, a lo largo y ancho del continente. La apelación al factor colonial de nuestra experiencia responde a los sentidos específicos que, desde este nodo de análisis, se otorgan al hecho de ser mujer, mulata, católica, de clase media-alta, heterosexual..., me refiero al contraste entre no ser blanca y aspirar a ser blanca, y al hecho de ser mestiza o, más precisamente, mulata. Me refiero al espacio común que habitan las mujeres de la Barraquilla de mediados del siglo xx en la novela de Marvel Moreno, un espacio que les resta agencia y las oprime, y que involucra a algunas de ellas a través de la herencia que se trasmite de madre a hija, recurriendo para ello a discursos formativos. El reconocimiento de la complejidad de esta experiencia es el que anima el enfoque interseccional descrito.

Propongo entender la relación entre el discurso y el daño, no como una relación de producción según la cual el daño sería un producto o efecto del discurso, sino como un tejido o entramado en el cual el discurso y el daño convergen formando una especie de paisaje opresivo, una zona de opresión gris y opaca. Este tipo de composición del que hacen parte las palabras nos ubica en un entorno específico, nos da el tono o el clima de una coordenada en la que se ubican las agentes unas respecto de otras. Estas relaciones entre las agentes adquieren dimensión en la complejidad de los elementos entretejidos; los discursos, como un componente suyo, nos ofrecen una especie de mapa o ruta para entender este “lugar” o “entorno” o “zona” de opresión. Comprender un

¹⁰ Hay que distinguir la colonización de la colonialidad; el primero se refiere al suceso histórico de la invasión, sometimiento y exterminio de los pueblos que poblaban las Américas y el Caribe, así como a la esclavización de los pueblos africanos; mientras que el segundo se refiere a un cambio en el patrón del poder mundial y es por ello de orden estructural e ideológico. Los feminismos decoloniales y otras posturas críticas de la colonialidad han señalado detalladamente la forma como el racismo hace parte de la estructura del poder desde la invasión colonial y cómo ha perdurado hasta nuestros días permeando toda suerte de relaciones sociales, constituciones de subjetividad y de intersubjetividad (Quijano, 2000; Oyewùmi, 2003; Segato, 2010; 2011; Gargallo, 2015; Viveros Vigoya, 2008, Lugones, 2008; Stolke, 1992; Mendoza, 2001; Hill Collins, 1993; 2002; Curiel, 2005; Cho et al, 2011; Cejas, 2011, Caba y Herrera, 2013, entre muchos otros).

“lugar” es, por supuesto, una metáfora espacial: requiere en este sentido trazar un mapa, trazar recorridos, establecer cercanías y distancias entre diferentes puntos o nodos. De modo que no es posible abstraer un individuo o una porción del entramado de su lugar o entorno para analizarlo, es decir, del tejido que lo sustenta.

Las palabras se anudan en los discursos formativos de la madre y los espectros semánticos se cruzan, superponen, alejan y acercan. Hacer el mapa de este entramado, con el recurso de las categorías de análisis recién presentadas nos ofrecerá una imagen del ámbito o entorno moral que habitan algunas mujeres en contextos de opresión. La zona gris que habitan doña Eulalia y su hija hace parte de una geografía de opresión compartida por muchas mujeres en Colombia y seguramente en otras latitudes. El discurso será así una puerta de entrada a esta geografía en tanto que nos permite mapear algunas de sus zonas.

La ilustración de la zona de opresión en la novela

El clímax de la historia de la hija, Dora, es el matrimonio con Benito Suárez. Este es el momento en el que la profecía citada al principio se cumple: Dora empieza un largo camino de expiación del pecado de descubrir y gozar su sexualidad como no le corresponde a una mujer como ella. El calvario de la hija comienza propiamente en el punto en el que termina la acción de la madre, de ahí en adelante la hija se ha vuelto mujer y se enfrentará sola a las consecuencias de sus acciones. Reseñaré justamente la llegada a este punto en la historia, para mostrar la progresiva limitación de la agencia de la hija desde la tierna infancia, el sentido en el cual esto resulta de una estructura patriarcal opresiva, y el modo en que la madre se ve comprometida moralmente como instrumento de la opresión de la hija; siendo ella víctima de una opresión similar, pero no idéntica. Estos son algunos de los aspectos de la zona gris que ilustra la novela en relación con la opresión de las mujeres por parte de otras mujeres, por razones de espacio no podría analizarlos todos pues la novela

tiene muchos más personajes e historias que podrían servir a estos propósitos.

Doña Eulalia dedica horas de su vida a dar largos sermones a su hija sobre la condición pecaminosa de la especie humana, sobre la suciedad del sexo tanto en el cuerpo femenino que llega a su madurez, como en el cuerpo masculino que describe como pecaminoso y desviado. Lo que llamaré la sexualización de la hija está mediada por el cruce entre consideraciones raciales y de clase. Se trata de una sexualización de la raza negra por vía del mestizaje; el componente racial está cruzado por elementos de clase en la medida en que el mestizaje es una herramienta de ascenso social y blanqueamiento desde el punto de vista del padre de origen negro.

Doña Eulalia del Valle pertenece a una familia de clase alta que se enorgullece de su pasado español y, por lo tanto, se describe a sí misma como blanca. Para esta familia el trabajo era una deshonra, de modo que sumidos prácticamente en el hambre recurren a casar a la única hija, bastante mayor para estar soltera según los estándares de la época, con un médico que viene de provincia, de origen desconocido, pero con el dinero suficiente para solucionar los problemas de la familia. El doctor se describe como un arribista más de los que llenan la ciudad: “un médico salido vaya a saberse de dónde, de piel no lo bastante clara y cabellos más bien rizados” (Moreno, 2014, p. 43). Para ambas partes el matrimonio resulta conveniente, para doña Eulalia se soluciona el problema económico, para el médico se soluciona un problema de origen: de alguna manera se blanquea su apellido y su piel, no lo bastante clara, al casarse con una heredera de la familia del Valle.¹¹

11 Desde la cultura hegemónica que crea el sistema de castas, la fluidez y los cambios de lugar social son percibidos como lamentables, pues domina el anhelo por una sociedad estamental en la cual todos deben tener un lugar conforme a su tipo racial. Pero como este anhelo está en tensión con el funcionamiento del mercado que produce una diferenciación económica sobrepuesta a la diferencia racial y que la desdibuja, entonces se llega a un compromiso. El éxito económico de los de abajo puede permitir limpiar su mancha, su color originario. Este compromiso —en el que se basa el sistema de castas— permite el blanqueamiento de los inferiores y el enriquecimiento de los superiores (Portocarrero, 2013).

Pero antes de llegar al matrimonio de doña Eulalia es preciso entender un poco su historia. Su madre era heredera de la familia Álvarez de la Vega, blanca y distinguida por sus apellidos españoles, y su padre era un samario cuyo tío abuelo había sido Inquisidor General de Cartagena. De modo que, por decirlo así, era blanca por parte y parte. Su padre, criado bajo la doctrina católica, de hábitos de estricta castidad y ayuno, tomó en matrimonio a la madre de doña Eulalia, cuando esta tenía doce años y unos rizos rubios que llamaron su atención tan pronto puso un pie en la casa de los Álvarez de la Vega. No obstante, la castidad le llegó hasta la noche de bodas: “esa misma noche violaría la regla admitida tácitamente por los suyos (...) según la cual debía esperar tres años antes de hacer valer frente a la niña sus derechos conyugales” (Moreno, 2014, p. 35). La descripción de la violación no solo se refiere al carácter brutal de la misma ante el cuerpo desprotegido de la niña, sino además a la deshonra que los gritos proferidos por ella, como signo del incumplimiento del pacto, provocaron en las familias aristocráticas, reunidas todas en unas pocas cuadras de la ciudad. Ella misma, la madre de doña Eulalia, fue deshonrada por el marido que le impuso su familia, siendo aún infante, como un acuerdo entre apellidos y abolengos españoles. Esa misma noche fue concebida doña Eulalia.

Tres años después, su madre se levanta de la cama de una larga convalecencia asociada a la violencia ejercida en relación directa con el hecho de haber nacido mujer: la violación en el lecho nupcial. El padre sucumbe en un estado vegetativo en el patio de la casa, condenado por su pecado a sentarse día tras día a contemplar los naranjos y perder progresivamente la visión. Entre tanto la madre, una vez recuperada, ordena decapitar todos los animales varones de la casa, retirar todos los cuadros de los antepasados varones, incluyendo el crucifijo y toda figura que refiriera a Cristo: ningún varón volvió a cruzar la puerta de su casa.

Doña Eulalia había sido educada por su madre, aquella niña que en su noche de bodas fue violada por su marido, remendada por un veterinario y preñada de una criatura que nueve meses después

arrastraría al salir de su vientre su matriz y sus ovarios haciendo de ella una mujer que sin transición pasó de la infancia hacia el ocaso (...) La madre de doña Eulalia del Valle aprendió a odiar a los hombres. Friamente. Lúcidamente. Y con la misma lucidez y frialdad comunicó aquel odio a su hija. (Moreno, 2014, p. 37)

Con este breve excursus se entiende entonces por qué la institución del matrimonio no se le impuso a doña Eulalia sino hasta el momento en que prácticamente su madre y ella estaban sumidas en la pobreza. Debido a que las mujeres blancas de clase alta estaban marginalizadas en su casa, completamente dependientes para su subsistencia de un marido, no había para ellas otra salida que el matrimonio. Fue en ese momento cuando apareció el médico con la fortuna suficiente para sacarlas de la pobreza a cambio de un apellido español que limpiara la mancha que representaba su ascendencia negra. Doña Eulalia comenzó a odiarlo desde el primer día de su matrimonio, ya no por una violencia brutal a su cuerpo y a su dignidad, sino porque era una expresión de su condición de valor de cambio, de ser un medio para la consecución de un fin: la posición social que le otorgaba al médico casarse y reproducirse con una mujer de su procedencia. Sus deseos, sus necesidades, su sexualidad, sus intereses, sus ideas y expectativas no tenían la menor relevancia para su marido ni para lo que significa el matrimonio en general para las mujeres de su clase. Se percató de ello el día que se levantó de la cuarentena prescrita a las mujeres recién paridas, al observar a su marido jadeante sobre una “sirvienta”:

Lentamente regresó a su cuarto y estalló en sollozos jurando irse (¿a dónde?), trabajar (¿cómo?), hacer su vida (¿cuál?) secuencia que terminó con lamentos de tango cuando, temiendo la perspectiva de colocar otra vez a su madre ante la amenaza del asilo, cayó de rodillas junto a la cuna de su hija y le juró sacrificarse. (Moreno, 2014, p. 46)

Esta es la atmósfera opresiva en la que doña Eulalia se enfrenta a su condición de mujer blanca, de clase alta y ante la cual asume el único rol que, dentro de lo que le era permitido, le concedía un aire o un respiro, ante lo cual podía entregar toda su

vida y sentirse un poco poderosa o al menos capaz de hacer algo por ella misma: la maternidad. El sacrificio que jura a su hija persigue los más nobles intereses, darle a su hija la vida que le arrebataron con el matrimonio, advertirle de los peligros de ser mujer, transmitir la herencia de su madre. Pero hay una diferencia insalvable entre ella y su hija, Dora no es blanca, es mulata, y el peso de la raza del padre reorganiza la relación madre e hija, haciendo imposible para doña Eulalia replicar la educación que recibió de su madre. Su primera tarea es compensar y contener a toda costa lo que representa la raza de Dora, de modo que la sexualización de la hija está atravesada por un elemento racial o de racialización.

El origen blanco se presenta como el único origen neutral y legítimo, transparente y acreditable; la ascendencia negra o indígena (aunque de distintas maneras) se presenta como manchas en el pasado de una persona. Dora, como hija de este blanqueamiento por parte del padre, conserva para la madre la mancha del origen negro. Consigo carga desde el nacimiento una marca que la determina y le asigna una naturaleza sexualizada, para la cual la sexualidad es exuberante y descontrolada, asociada a la animalidad como lo opuesto a la civilidad y el acervo humanos. Si bien la sexualización de la raza es un fenómeno que afecta tanto a hombres como a mujeres, esto se realiza de maneras diferenciadas. En este caso, Dora, al haber nacido mujer es sexualizada como un objeto de deseo.

Lina se sentía tentada a pensar que Dora había sido marcada en el momento de nacer, o como su abuela se había empeñado en explicárselo, al instante de comenzar a existir por el mismo sino que determinaba la naturaleza de su perra Ofelia (...) destinada por la naturaleza a concentrar en sí misma el incentivo, motivación o anzuelo que lleva a los seres a reproducirse y eso al margen de su voluntad y, por supuesto, de cualquier forma de conocimiento. (Moreno, 2014, p. 27)

Dora es descrita por otros personajes como un animal, carente de voluntad y conocimiento respecto de aquello que es capaz de despertar en todo tipo de varón de su especie. Su modo de ser se plantea como fundamentalmente pasivo ante la sexualidad que la desborda y la define. Dado que

esta marca la acompaña desde el nacimiento, la sexualización empieza en la tierna infancia: “Ya de niña advertía que le era imposible salir sola al jardín de su casa sin provocar en cualquier mendigo o vagabundo que cruzara el sardinel el frenético deseo de abrirse la bragueta y masturbarse ante sus ojos” (Moreno, 2014, p. 26).

El cuerpo femenino de Dora se presenta como un territorio atravesado por fuerzas en disputa. Su sangre “dudosa y contaminada” trae consigo desenfreno y locura, conceptos ligados a la sexualidad y el pecado. Hay dos elementos discursivos que podríamos llamar principales en esta disputa: la fatalidad del pecado y lo pecaminoso del sexo, según las doctrinas religiosas católicas más tradicionales y la naturalización de la raza negra como hipersexuada y animal. El primer impulso de la madre es vendar, esconder, amarrar el cuerpo que “florece” con violencia y se abre paso entre las ataduras que le impone la madre; las caderas y el pecho se redondean pese a los vendajes, los crespos alborotados rompen los listones. El primer fracaso de la madre es la imposibilidad de dominar la corporalidad mestiza de su hija, lo que en la novela se describe como una raíz fuerte que la conecta con la tierra, en oposición con la levedad, palidez, carencia de forma y ascetismo de la figura de su madre. Ambas descripciones nos permiten notar cómo la sexualización se cruza con la racialización de los cuerpos femeninos: la pureza, ligereza o levedad asocian el cielo o elementos angelicales con los cuerpos femeninos blancos; y el desenfreno sexual, la impureza y el peso asocian la tierra e incluso una “manifestación del demonio”, la intuición y la animalidad a los cuerpos femeninos negros. El cuerpo mestizo de Dora se describe en una permanente tensión entre estos dos polos. Al mismo tiempo que se refiere la sexualidad desenfrenada de Dora, los impulsos oscuros que la rondan, se la representa como dotada de un aura de inocencia y con una personalidad abstracta. Ante la corporalidad mestiza de la hija, la madre

trató fascinada de hacerla suya: como una enredadera se le trepó al cuerpo y quiso respirar con sus pulmones, mirar a través de sus ojos, latir al ritmo de su corazón: escudriñó su cerebro con la misma enervada obstinación con la que registraba

las gavetas de su tocador y leía las páginas de sus libros y cuadernos: la obligó a pensar en voz alta, a contarle sus secretos, a revelar sus deseos, terminó por poseerla antes que ningún hombre, abriéndole a todo hombre el camino de su posesión. (Moreno, 2014, p. 30)

La pasividad del cuerpo de Dora se resume en el hecho de que se presenta como algo a ocupar, como si fuera un espacio vacío destinado a ser penetrado o poseído por algo extraño o por alguien diferente a ella misma. Su cuerpo no es suyo, le pertenece en primer lugar a su madre. Este es el primer paso que conduce a Dora a su destino fatal: entregarse siempre para ser usada, reducirse a un objeto o propiedad. Por eso Dora se describe como inactiva, se diría que en términos generales ella no es el origen de sus movimientos y acciones. De la descripción animal se pasa a una descripción desde otro reino de la naturaleza: el vegetal. “En realidad, Dora nunca había intervenido en nada que implicara acción o movimiento: había sido una niña tranquila, casi vegetal” (Moreno, 2014, p. 25). La vida vegetativa, en este contexto es sinónimo de pasividad, se asume que las plantas no actúan porque no se mueven, a diferencia de los animales. Privada de auto-movimiento, a Dora no le queda sino recibir el movimiento, es condenada a ser movida por otros.

En el terreno de la acción eso implica una tendencia a anular o reducir la capacidad de ser origen de las propias acciones. Esta es la contraparte de la condición doble de víctima y victimaria de la madre: doña Eulalia está también desposeída de su capacidad de agencia y reducida como mujer a un útero reproductivo y a un instrumento para el ascenso social, solo tiene posesión, capacidad de acción y control sobre su hija. Aun cuando sus acciones son bienintencionadas, las decisiones que toma como parte de la formación de su hija son opresivas y redundan en una limitación de la agencia de la hija. El discurso religioso impone a las mujeres el sino del pecado por vía de la sexualidad de su cuerpo, delimita celosamente la sexualidad femenina a la función reproductiva dentro del matrimonio y sanciona como pecaminoso cualquier placer derivado de la sexualidad o cualquier aproximación a la misma que no sea

parte de la función reproductiva dentro de la familia. Dora, al ser mujer, carga también con el destino fatal de estar sometida a su condición reproductiva; pero, al ser una mujer mulata, carga el destino fatal de una sexualidad desbordante y animalizada, que como una mancha desde el nacimiento la condena al pecado de forma inevitable.

Dora se describe como una niña nebulosa, quieta, fundamentalmente sumisa: escuchaba en silencio y “no discutía nada, no protestaba contra nada”. Sin embargo, la posesión de la corporalidad de Dora por parte de su madre fracasa, al menos en su impulso de poseerla por medio del encierro, los amarres y vendajes a su cuerpo femenino, la constante violación de su privacidad. El cuerpo de la hija se presenta a la madre como un irreductible biológico, algo que se le escapa de las manos. No obstante, doña Eulalia pronto descubre que le queda un espacio de acción poderoso: “puesto que habría siempre una parte de Dora que biológicamente le escaparía, doña Eulalia trató de enfrentarse al demonio escondido en aquella sumisión utilizando el único instrumento a su alcance: la palabra” (Moreno, 2014, p. 32). Más adelante este procedimiento es descrito por Lina como un “lavado de cerebro obsesivo y demencial”.

La palabra es usada por la madre en la forma de sermones y prédicas que día a día ocupan la infancia de Dora. Doña Eulalia pasa horas de su vida sermoneando a su hija sobre lo pecaminoso del sexo y del cuerpo. La rodeaba de interminables retahílas que asociaban el esperma masculino con el excremento, el falo masculino con el falo de los burros, los fluidos corporales con babas repugnantes y fétidas; ofrecía artimañas para resistir la tentación diabólica como imaginar a los hombres haciendo sus necesidades fisiológicas o ponerse una bola de alcanfor al lado del pubis. Cuando Lina presencia uno de estos sermones, a la edad de diez años, queda estupefacta, a pesar de que ignora buena parte de las palabras pronunciadas por doña Eulalia. Más adelante en el relato ella cuenta que, incluyendo su vida adulta, nunca se habría enfrentado a mayor depravación que aquellos sermones que alguna vez escuchó en casa de Dora.

La pérdida de la virginidad con un hombre casado es el punto de giro de la historia, es el momento en que la profecía empieza a cumplirse. El descubrimiento de su sexualidad hace que Dora sea por un breve tiempo dueña de su cuerpo. Este acontecimiento se describe en la novela como un despertar, como un “reconocimiento, un impulso que al fin define su objetivo” (Moreno, 2014, p. 57). Este impulso trae consigo una suerte de rebeldía ante la tutela de la madre. Es la primera vez que se describe a Dora como un personaje activo, con astucia, ligereza y determinación: como un pájaro que sacude sus alas, surgen de nuevo metáforas aéreas, esta vez referidas a la hija. No obstante, es notable que este súbito cambio de Dora proviene de las turbaciones del amor, de una fuerza arrobadora que de alguna manera la posee y, por ello, actúa como poseída. Este arco de acción culmina en el momento en que Dora descubre, en un evento social, que es una “simple querida” y “esta[ba] asociada allí a la mujer de color, mulata-negra-sirvienta-puta, y pertenece allí a la clase inferior de modo visible” (Moreno, 2014, p. 70).

Dora descubre el sino trágico de su sexualidad de mujer mulata: ser sujeto de deseo es el pecado irrecusable que solo a través de múltiples y diversas humillaciones podrá expiar. Ella está condenada a una sexualidad exuberante, descrita como una fuerza oscura que la posee y que la ubica necesariamente en una clase inferior. El ciclo es posible cerrarlo solo con su aniquilación, la aniquilación del deseo. En este caso, es muy relevante que el deseo sexual es el único elemento a través del cual se ha descrito a Dora como una suerte de agente de sus acciones. Por eso, la aniquilación del deseo es la aniquilación del único resquicio de agencia que le queda: Dora deja de desear después de casarse con Benito Suárez y convertirse en madre, el matrimonio es la condena por el pecado que la ha marcado desde el nacimiento. Así el único acto que le concedió agencia en toda la narración procedió inmediatamente a arrebatarla.

Benito Suárez es un doctor de clase media con aspiraciones de ascenso social y con tendencias violentas y sociópatas por cuenta de una madre italiana fascista, cuya frustración proviene del matrimonio con un hombre mestizo de provincia. Dichas aspi-

raciones serían razón suficiente para casarse con Dora, a pesar de la pérdida de la virginidad que la deshonoraba. Su esposo castiga constantemente su sexualidad, si bien goza de ella, los castigos involucran violencia directa sobre su cuerpo, su psicología y su persona. En el momento en el que Dora es madre, para su esposo cualquier muestra de deseo sexual resulta inapropiada pues como madre de su hijo “no debía regodearse en el lecho conyugal como cualquier ramera” (Moreno, 2014, p. 96). La agresión física y psicológica, así como la negación absoluta de los deseos, pensamientos o acciones que no fueran apropiados a su condición de madre, hacen que el esposo la reduzca a un “cuerpo sin vida”, sin deseo, a una especie de autómatas o sonámbula cuya única función es la crianza del hijo.

El matrimonio de Dora fue bendecido por su madre, doña Eulalia del Valle, como la purificación necesaria del pecado cometido por ella. Para doña Eulalia, la más alta traición de Dora a su condición de madre fue la pérdida de la virginidad antes del matrimonio. Esta traición representa para la madre una deshonra ante los sacrificios y esfuerzos que representaba la educación de su hija, ante el hecho de haber dedicado a ella su vida, sus acciones, sus expectativas y deseos. Otra manera de describir tal traición consiste en que, pese a los esfuerzos y sacrificios de la madre para limpiar la mancha que representa la ascendencia negra, la hija sucumbe a su destino como mujer mulata. El mismo destino que la misma madre contribuye a gravar en la hija a través de discursos y acciones bienintencionadas.

Se puede decir que este punto es una especie de síntesis premonitoria del discurso fatalista del pecado y lo pecaminoso del sexo. Los discursos formativos ofrecieron las condiciones para reproducir e incluso ampliar y transformar sobre la hija las condiciones opresivas que la madre misma padeció. El matrimonio de Dora fue

su triunfo y a su vez su derrota: todo se ordenaba de acuerdo a su esquema, tenía razón, Dora al menos le concedía razón: el sexo era sucio, los hombres innobles, innobles puesto que se empeñaban en conducir a la mujer al acto por medio del cual iban a desprenderla, acto que si provocaba

su desprecio tenía evidentemente que ser sucio.
(Moreno, 2014, p. 71)

No había más salida, Dora debía aceptar el castigo, la humillación y las vejaciones de ese matrimonio como único camino para expiar su pecado, el destino fatal se cumplía.

Conclusiones

He descrito hasta este punto un paisaje de opresión gris y opaco. El objetivo no era aclarar tal opacidad, lo cual es imposible, era más bien hacerla explícita por medio de una descripción de las relaciones, intersecciones y tejidos que componen su complejidad. Para ello, describí una zona o lugar de opresión en el que las palabras encubren el daño y se prestan a un sistema de complicidades y responsabilidades compartidas; en este sistema, el género, la raza y la clase se cruzan y se fugan creando redes multidimensionales, como un tejido o una maraña. He ilustrado cómo la opresión sistemática vinculada al género y a la raza tiene efectos en la vida cotidiana de las mujeres, al feminizar y racializar sus cuerpos, sus mentes, su percepción de sí mismas, sus relaciones con otras mujeres, sus reacciones afectivas, sus decisiones, sus relaciones familiares, sus expectativas y deseos, en suma, sus experiencias y los marcos que las dotan de sentido. Todo esto puede ocurrir sin que quienes ejercen daño sobre las mujeres tengan la intención de ejercerlo e incluso puede suceder desde las mejores intenciones, es decir, que estas últimas no garantizan la prevención del daño.

En el marco de la relación madre-hija aquí analizada, la violencia se ejerce, se reproduce, amplía y transforma a través de las palabras, por medio de discursos formativos bienintencionados. El análisis del relato de la vida de Dora, en la novela de Marvel Moreno, me permitió hacer explícitas algunas formas de relación ambiguas y poco transparentes entre víctimas que, a su vez, son victimarias dentro de un sistema que oprime diferencialmente a las mujeres. La aprobación del matrimonio como castigo y aniquilación del deseo y la agencia, tanto de la madre como de la hija, hacen parte de un complicado sistema de repetición del daño, un sistema de opresión

opaco, un terreno fangoso en el cual nadie se salva de “ensuciarse las manos”. Es así como se han ilustrado algunos aspectos de una de las múltiples formas en que las mujeres participamos de la opresión de otras mujeres, y el lugar que los discursos pueden tener en la perpetración del daño.

Asimismo, se ha mostrado la necesidad del enfoque interseccional en estos contextos, en la medida en que los sistemas de opresión se cruzan, se acumulan, se modifican mutuamente, de modo que no es posible separar la violencia por género de la raza, la clase, la orientación sexual, entre otras. El concepto de zona gris permitió así entender algunos aspectos de la complejidad de este fenómeno de cruce entre mujeres, víctimas y victimarias. Este tipo de aproximación al tema de género contribuye a desmitificar la complicidad femenina en la opresión patriarcal, de modo que no se utilice para justificarla, ni como una excusa para evitar acciones conducentes a la erradicación de la misma. En cualquier caso, se trata de un sistema que usa a las víctimas para producir y reproducir el daño a través de las generaciones, por eso es fundamental contribuir y fortalecer todas las iniciativas que fomenten formas de la sororidad en nuestras comunidades.

Referencias

- Card, C. (1999). Groping Through Gray Zones. En *On Feminist Ethics and Politics*. University Press of Kansas.
- Card, C. (2002). *The Atrocity Paradigm. A Theory of Evil*. Oxford University Press.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer el feminismo. *Nouvelles Questions Féministes. Revue Internationale Francophone*, 24(2), 21-26.
- Cejas, M. (2011). Desde la experiencia. Entrevista a Ochy Curiel. *Andamios*, 8(17), 181-187.
- Cho, S., Crenshaw, K. y McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Coba, L. y Herrera, G. (2013). Nuevas voces feministas en América Latina ¿continuidades, rupturas, resistencias? Presentación del Dossier. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 17-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50925659002>

- Combahee River Collective. (2007). A Black Feminist Statement. 1977. En E. B. Freedman (ed.) *The Essential Feminist Reader* (pp. 325-330). Modern Library.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <http://www.jstor.org/stable/1229039>
- Cuartas Restrepo, J. M. (2007). *Marvel Moreno, treinta años de escritura de mujer*. Instituto Caro y Cuervo.
- Curiel, O., Falquet, J. y Masson, S. (2005). Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe. *Nouvelles Questions Féministes. Revue Internationale Francophone*, 24(2).
- Friedan, B. (2007). The Feminine Mystique. 1963. En E. B. Freedman (Ed.), *The Essential Feminist Reader* (pp. 269-282). Modern Library.
- Garavito, C. L. (1995). Ideología y estrategias narrativas en *Algo tan feo en la vida de una señora bien* de Marvel Moreno. En: M. M. Jaramillo, B. Osorio de Negret y A. I. Robledo (eds.) *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo xx* (pp. 399-424). Ediciones Uniandes.
- Gargallo Celentani, F. (2015). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ediciones Desde Abajo.
- Gilard, J. y Rodríguez, F. (1997, 3-5 de abril). *Introducción. La obra de Marvel Moreno*. Actas del Coloquio Internacional de Toulouse, Toulouse. Mauro Baroni Editor: Viareggio.
- Gilard, J. (1996). Patriarcado = Mutilación. El primer libro de Marvel Moreno. En R. Forgues (ed.) *Mujer, creación y problemas de identidad en América Latina* (pp. 209-330). Universidad de los Andes.
- Gilard, J. (1987). Novela de Marvel Moreno: La historia de Lina Insignares. *Magazín dominical*, (227).
- Guarín, M. Y. (2011). *La violencia de género en la narrativa de Marvel Moreno*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UNAL. <http://www.bdigital.unal.edu.co/5333/1/martheyanethguarin.2011.pdf>
- Hill Collins, P. (2002). *Black Feminist Thought*. Taylor & Francis.
- Hill Collins, P. (1993). *Black Sexual Politics*. Routledge.
- Jaramillo, M. M., Osorio de Negret, B. y Robledo, A. I. (eds.). (1995). *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo xx*. Ediciones Uniandes.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género, *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Mendoza, B. (2001). La desmitologización del mestizaje en Honduras: Evaluando nuevos aportes. *Mesoamérica*, 22(42), 256-279.
- Moreno, M. (2014). *En diciembre llegaban las brisas*. Alfaguara.
- Ordóñez, M. (1989). Marvel Moreno: Mujeres de ilusiones y elusiones. En: A. Pineda y R. Williams (eds.) *De ficciones y realidades: perspectivas sobre literatura e historia colombianas. Memorias del Quinto Congreso de colombianistas*. Bogotá: Tercer Mundo, pp. 193-198.
- Ortega González-Rubio, M. (2015). Marvel Moreno y sus voces: Escritoras, narradoras, personajes. *Mundo Nuevo*, VII(16). pp. 147-161.
- Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 165-200). Clacso.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Flacso.
- Rivera Sanín, M. L. (2015). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (44), 105-118. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca y V. Vázquez Laba (Comp.): *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Godot.
- Segato, R. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Revista Crítica y Emancipación*, (3), 11-44.
- Viveros Vigoya, M. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. En *Memorias del 1er. Encuentro Latinoamericano y del Caribe. La sexualidad frente a la sociedad* (pp. 63-81). <http://www.ilef.com.mx/memorias sexualidad.lilia monroy.pdf>
- Werneck, J. (2005). De Ialodés y Feministas. Reflexiones sobre el acción de las mujeres negras en América Latina y el Caribe. *Nouvelles Questions Féministes. Revue Internationale Francophone*, 24(2).
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

Saber vivir allí como principio de vida Inga

Knowing How
to Live There as
a Principle of the
Inga Life

Saber vivir lá
como principio de
vida Inga

Leidy Marcela Bravo Osorio* <https://orcid.org/0000-0002-6083-1370>



Para citar este artículo

Bravo Osorio, M. (2021). Saber vivir allí como principio de vida Inga. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10183>

Artículo recibido
22 • 06 • 2019

Artículo aprobado
08 • 06 • 2020

* Candidata a doctora en Etnobiología y estudios bioculturales de la Universidad del Cauca y magíster en Estudios Sociales. Docente investigadora Grupo de investigación Enseñanza de la biología y diversidad cultural. Profesora ocasional de tiempo completo Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: lmbravoo@pedagogica.edu.co.

Resumen

Este artículo de investigación presenta la caracterización del principio “saber vivir allí”, desde la mirada del pueblo indígena Inga de la Baja Bota Caucana (Colombia) y su relación con las posibilidades de cuidado del territorio, en diálogo con perspectivas filosóficas andinas y con el paradigma del cuidado de la vida. La propuesta metodológica en este ejercicio investigativo es construida a partir de la experiencia de vida con los Inga, entendida como posibilidad de desenvolver conocimientos que aportan a las lecturas de realidad desde los estudios sociales. Planteando una ruta metodológica con enfoque cualitativo y crítico, que comprende las experiencias de vida, los diálogos, los registros audiovisuales y la sistematización y análisis de la información. Como principal hallazgo se presenta el “saber vivir allí” como un principio de vida Inga, que no hace referencia únicamente a formas humanas de sobrevivencia, sino fundamentalmente a entender que hacemos parte de algo más grande, tan complejo en su existencia como nosotros mismos: el territorio. Lleno de otras formas de saber vivir, con las cuales debemos relacionarnos y buscar la complementariedad, reciprocidad y armonía. Configurándose como alternativa de vida y de resistencia frente a las formas capitalistas que desvirtúan principios de armonización de la vida, de solidaridad e igualdad.

Palabras clave

Pueblo Inga; saber vivir allí; territorio; conocimiento

Abstract

This research article presents the characterization of the principle “knowing how to live there”, from the perspective of the Inga indigenous people of the Baja Bota Caucana (Colombia) and its relationship with the possibilities of caring for the territory, in dialogue with Andean philosophical perspectives and with the paradigm of the care of life. The methodological proposal in this research initiative is based on the experience of living with the Inga, understood as the possibility of developing knowledge that contributes to the readings of reality from social studies. The methodology proposed follows a qualitative and critical approach, which includes life experiences, dialogues, audiovisual records and the systematization and analysis of information. The main finding is the “knowing how to live there” as a principle of Inga life, which does not refer only to human survival forms, but fundamentally to understand that we are part of something bigger, as complex in its existence as ourselves: the territory. It is full of other ways of knowing how to live, with which we must relate and seek complementarity, reciprocity, and harmony. It settles as an alternative of life and resistance to capitalist forms that undermine principles of harmonization of life, solidarity, and equality.

Keywords

Inga people; knowing how to live there; territory; knowledge

Resumo

Este trabalho de pesquisa apresenta a caracterização do princípio “sabe viver lá”, a partir da perspectiva dos povos indígenas da Baja Bota Caucana Inga (Colômbia) e sua relação com as possibilidades do cuidado do território, em diálogo com perspectivas filosóficas andinas e com paradigma do cuidado da vida. A proposta metodológica neste exercício de pesquisa baseia-se na experiência de conviver com o Inga, entendida como a possibilidade de desenvolver conhecimentos que contribuam para as leituras da realidade a partir dos estudos sociais. Propondo um percurso metodológico com abordagem qualitativa e crítica, que inclui experiências de vida, diálogos, registros audiovisuais e sistematização e análise de informações. A principal constatação é o “sabe viver lá” como princípio da vida Inga, que não se refere apenas às formas de sobrevivência humana, mais fundamentalmente entender que somos parte de algo maior, tão complexo em sua existência quanto a nós mesmos: o território. Ele está cheio de outras formas de saber viver, com as quais devemos nos relacionar e buscar complementaridade, reciprocidade e harmonia. Estabelecendo-se como uma alternativa de vida e resistência às formas capitalistas que minam os princípios de harmonização da vida, solidariedade e igualdade.

Palavras chave

povo Inga; sabe viver lá; território; conhecimento

Introducción

Este artículo desarrolla elementos que aportan a la comprensión del “saber vivir allí”¹, expresión recurrente en la cotidianidad de la comunidad indígena Inga,² ubicada en la Baja Bota Caucana, al sur de Colombia, como un modo particular de estar en el territorio, de recrear la vida y, por esa vía, cuidarla.

A partir de lo anterior, se identifica, por un lado, la intención de explorar desde ellos lo que implica este principio, como una noción que expresa su relación con los seres y existencias que habitan *nukanchipa alpa mama* (nuestro territorio); por el otro, relacionarlo con unas condiciones particulares del contexto que habitan.

Para el caso de los Inga de la Baja Bota Caucana (BBC), habitan un territorio caracterizado por el hecho de estar ubicados en el piedemonte amazónico, el cual es considerado:

un lugar de encuentro: mezcla entre la margen y el centro; un espacio tan urbano, desarrollado y ‘civilizado’ como el centro, pero también, tan rural, atrasado y ‘salvaje’ como la margen... el piedemonte, como todo lugar de frontera, es un espacio de mezcla, es un crisol donde se funden diferentes valores territoriales y culturales. (Ciro y Giro, 2008, p. 107)

Precisamente esa diversidad de valores territoriales y culturales es uno de los elementos que genera tensiones entre la variedad de actores sociales que hacen presencia en la zona de estudio: campesinos, colonos, instituciones estatales y no estatales, actores armados legales e ilegales, comunidades

1 Reflexiones que hacen parte de los resultados de la investigación titulada: *Ugpachisunchi i katichisunchi kilkaikunata* (llevando y trayendo la palabra): territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga, realizada para optar al título de magíster en Estudios Sociales.

2 El pueblo Inga es una comunidad indígena de Colombia, ubicada principalmente en los departamentos del sur de nuestro país (Nariño, Putumayo, Cauca y Caquetá). También hace presencia en Villavicencio, Bogotá, Medellín, Cali, Yopal, Arauca, Puerto Carreño, Valledupar, Santa Marta, Cartagena, Barranquilla, Bucaramanga, Riohacha, Cúcuta y Buenaventura (Pueblo Inga, 2013) y “compartimos pensamiento, idioma, tradiciones y una historia de origen común que nos hermana con otros pueblos del Ecuador, Perú, Bolivia, norte de Chile y Argentina...” (Pueblo Inga - Ministerio de Educación Nacional, 2012).

ÁREA SERRANÍA DE LOS CHURUMBELOS TERRITORIO ANCESTRAL DE LOS INDÍGENAS INGA ASOCIACIÓN DE CABILDOS NUKANCHIPA ATUNKUNAPA ALPA

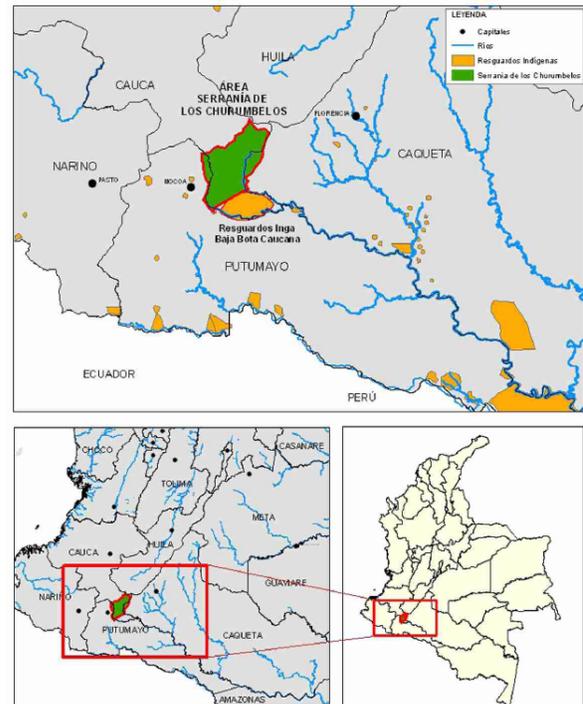


Ilustración 1. Ubicación geográfica de la Baja Bota Caucana.

Fuente: Pueblo Inga, 2012 Plan de salvaguarda del Pueblo Inga de Colombia: Nukanchipa Kaugsaikunata Iuiiakunata Mana Uañungapa Sakisunchi. Mocoa.

afrodescendientes e indígenas de diferentes etnias. Tensiones que según el plan de salvaguarda del pueblo Inga (2013) se expresan en:

- [Presencia de] compañías petroleras y mineras que al explotar los recursos naturales, no solo causan un impacto negativo en nuestra naturaleza, fauna y flora, sino que también amenazan la estabilidad de nuestra madre tierra y la de la comunidad.
- Los cultivos ilícitos como la coca.
- Las fumigaciones con glifosato y otros químicos.
- La presencia de grupos armados legales [ejército nacional de Colombia, frentes contra-guerrilla] e ilegales [bloque sur de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), frente 32, además de

estar en el área de influencia de grupos paramilitares, como los Macheteros y rastros (Pardo, 2007, p. 159)] en nuestro territorio.³

- La presencia de instituciones que vienen con diferentes tipos de intereses, particulares en su haber.
- Pérdida de pertenencia y de la relación Inga-madre naturaleza.
- Actualmente nuestro territorio se va dividiendo en hectáreas, metros cuadrados, cada vez el Estado nos va quitando el espacio en que anteriormente nuestros mayores se desplazaban con tranquilidad, era un gran territorio que no tenía límite. Ahora tenemos que comprar tierra para extender nuestro territorio. Así, la pérdida de territorio se convierte, no solo en una problemática, sino en una amenaza para nuestra pervivencia como pueblo y etnia. Sumado a esto, nos enfrentamos a: desplazamiento forzoso, colonización, invasión de territorio ancestral, falta de saneamiento básico, presencia de grupos armados legales e ilegales (p. 81).

En este panorama el principio de vida Inga: “saber vivir allí” se toma como elemento que aporta a las lecturas de realidad de vida por las que atraviesan como comunidad indígena en relación con las dinámicas económicas y políticas de Colombia. La apuesta de este artículo es visibilizar las prácticas de vida que este pueblo indígena recrea a partir de su cotidianidad como aporte para el cuidado de sus vidas, y la diversidad biológica y cultural de sus territorios.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo con un enfoque de los estudios sociales. Uno de los aspectos a destacar es el interés por construir las lecturas de realidad a partir del diálogo con los contextos, realidades y actores de la investigación. Específicamente retomando prácticas culturales del

³ Para el año 2015, momento en el que se termina esta investigación, aún se contaba con presencia de los actores armados de la guerrilla de las FARC. Con la firma del acuerdo entre el gobierno colombiano y esta guerrilla en el año 2016, estos actores despejan la zona.

pueblo Inga, como caminar, conversar alrededor de la *tulpa* (fogón) y las ceremonias de medicina ancestral con el bejuco de *Ambiwaska*, como posibilidades de construcción colectiva de conocimientos. Se han retomado herramientas para la recolección de la información como el diario de campo, las entrevistas y conversatorios con la comunidad y para la sistematización y análisis de la información, la categorización relacional y, a partir de esta, la construcción de los textos presentados.

Referente conceptual

Territorio

Los debates conceptuales alrededor de esta categoría de estudio dan cuenta de la polisemia de sus significados. Específicamente desde la perspectiva de esta investigación se propone asumirlo como una categoría que permite pensarlo como un espacio de vida, configurado a partir de las relaciones sociales que se dan en un espacio particular; lo cual implica las relaciones cultura-natura, desde las cosmovisiones y cosmogonías de los diferentes grupos sociales que lo habitan. Esto conlleva a entender el territorio, más allá del espacio geográfico, contemplando para su estudio las tensiones que surgen al estar habitado por distintos actores sociales, cada cual con sus particulares sentires y configuración de mundo.

En este sentido, se evidencia cercanía en los debates conceptuales que proponen autores como Bozano (2000), donde el territorio constituye una construcción social e histórica, un híbrido entre naturaleza y sociedad, enfocando su atención en las relaciones que surgen a partir de la vida en un lugar particular. Para el caso de los territorios indígenas, en particular, es importante posicionar miradas territoriales que los comprenden como categoría emergente de las interacciones entre los subsistemas sociales y físico-naturales, que necesariamente dialogan con las condiciones políticas, culturales y económicas particulares y que, por tanto, implican abordajes desde miradas complejas inter y transdisciplinares.

En este sentido, conceptos como territorio, ambiente y región “son expresiones de la especialización del poder y de las relaciones de cooperación

o de conflicto que de ellas se derivan” (Delgado y Montañez, 2007, p. 56). Es en esa dirección que pensar en el territorio, como concepto estructurante de esta investigación, implica ubicarlo en diálogo no solo con los debates académicos, sino también con nociones y sentidos que se han venido apropiando y construyendo desde las comunidades con las cuales se va a trabajar.

Vasco (2000), plantea entender el territorio sin hacer exclusivo énfasis en las relaciones “directamente económicas –de propiedad y producción–”, ya que estas solo son una más dentro del complejo relacional que constituye el territorio, por lo cual es importante también contemplar la diversidad de relaciones mediante las cuales se apropian, utilizan y piensan dicho espacio, socializándolo.

Dentro de este marco general de análisis, se propone para este trabajo entender el territorio desde una perspectiva sistémica donde sea considerado como una propiedad emergente, que surge de la “apropiación que se da del espacio geográfico” a través del pensamiento y la palabra, sin desconocer su dimensión histórica y espacial. Es decir, como algo que no se limita a la suma de sus partes, pero tampoco existiría sin estas.

Resultados y discusión

“Saber vivir allí” como práctica de vida Inga



Fotografía 1. A orillas del río Guayuyacu. Baja Bota Cauca.

Fuente: Rodríguez, 2018.

La expresión “saber vivir allí” o ser enseñado a vivir allí, implica formas particulares de relacionarse con *nukanchipa alpa mama* (territorio y cosmovisión). Para este caso se abordan desde la palabra cosechada con los Inga y desde miradas andinas que lo posicionan como principio de vida y resistencia frente a modelos de gobierno capitalistas, globalizantes y coloniales.

Podríamos caracterizar este principio en atención a que los Inga con sus formas de vida expresan una relación íntima entre lo que nombran y hacen, y que de ello uno de los elementos que da cuenta es la posibilidad de conocer, porque conocer es necesariamente vivir. En palabras de Esterman:

la tarea y capacidad básica del runa [persona-colectividad andina] consisten en el poder de presentación simbólica del cosmos mediante formas rituales y celebrativas. La celebración y el ritual son para el hombre andino un acto gnoseológico y ético de primer rango; celebrar el orden cósmico (en forma simbólica), significa conocerlo y conservarlo (1998, p. 198).

Este acto de conocimiento enlaza tres elementos a saber: sentir: *iuichiui chaiaspa* o quedar: *samai*, que da apertura al conocer: *rigsii*, saber: *iachai* y pensar: *iuiai*. “La persona puede conocer y saber, alguien sabe porque lo ha vivido, lo ha conocido, lo ha andado; o sabe, porque otro se lo ha contado, se lo hizo saber [y por ende lo aplica a su vida]” (Pueblo Inga - Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 8).

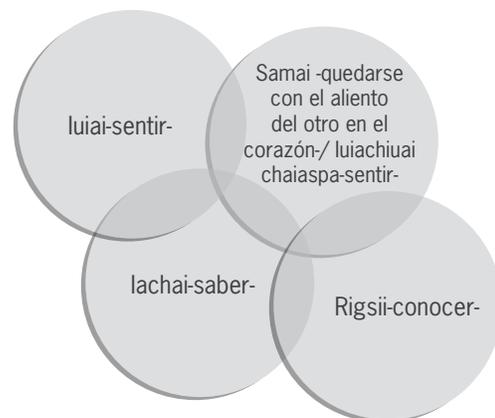


Gráfico 1. Elementos implicados en el acto de conocer, desde el pueblo Inga.

Fuente: elaboración propia.

Sentir, saber y pensar están posicionando ese anudamiento profundo e inseparable entre vivir y conocer “conocer algo, significa sobre todo: realizarlo celebrativo y simbólicamente (*nachvollziehen*). En y a través del ritual, se presenta el conocimiento que no es un depósito de la persona, sino una relación intrínseca del plan cósmico” para recrear la vida (Esterman, 1998. p. 168).

Lo anterior implica que todos somos conocimiento que se va desarrollando a medida que se vive. Ser persona de conocimiento entonces implica ser *chakana*:

la función como *chakana* se manifiesta de muchas maneras: como agricultor, tiende un puente entre los fenómenos de *hannaq pacha* [mundo de arriba] (lluvia, sol) y la *pachamama*. Como pareja establece el nexo entre lo femenino y masculino, la izquierda y derecha. Como homo celebrans restituye el orden cósmico violado y desequilibrado. Como ente fecundo establece lazos entre las generaciones y contribuye a la conservación de la vida. (Esterman, 1998, p. 200)

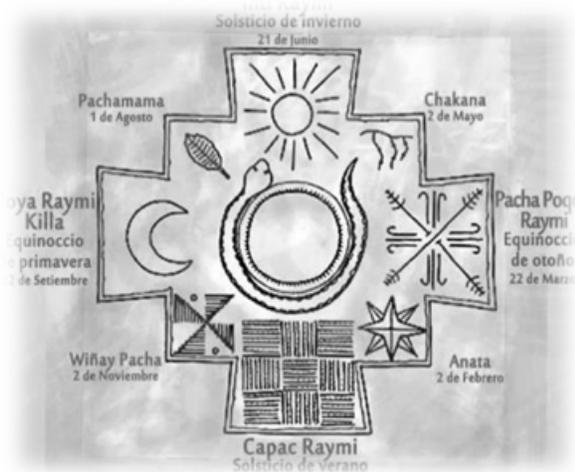


Ilustración 2. Representación de una chakana (cruz del sur) relacionada con momentos astronómicos.

Fuente: <https://bit.ly/2Xcp10t>

Es así que el consejo de los mayores Inga es “vivir pensando, saber ver [encontrar dentro de uno mismo, cuál es el significado de lo que está viendo], prevenir para actuar o decir, no andar llamando cosas que no se deben estar trayendo” (Bravo, 2010).

Se trata de ir tejiendo con pensamiento, que es la lanzadera, la macana que va pasando por el tejido urdido, por los caminos de conocimiento y, de esta manera, va configurando el tejido de la vida de manera individual y colectiva.

Este tejido de la vida implica unos amarres al origen como garante de ese *kutey* (eterno retorno al origen) al *kosko* (ombligo). Se debe aclarar que ese retornar no solo son ciclos o repeticiones de lo mismo, “sino una nueva manera de ordenar el universo” que atiende a las experiencias vividas. Es así que cada *runa* (persona) tiene sus propios amarres, que son también los conocimientos que trae sembrados y los que se siembran al andar por la vida.

Estos amarres son reflejo de la relación práctica-vida cotidiana; son prácticas en el territorio para la concepción —preparativos de acuerdo a las fases lunares—, la gestación —hablarle en idioma, escuchar cantos y silbidos de los *iachagkuna*, participar en ceremonias con plantas medicinales...— en el nacimiento —el entierro de la placenta, corte y entierro del ombligo, el corte de cabello— y durante toda la vida —ceremonia de *Ambiwaska*, sembrar, tejer, celebración del *Atun Puncha* o *Wata Puncha* (del vocablo *watay* -amarrar- ...)—.

Amarrarse al origen, a *nukanchipa alpa mama* (nuestro territorio), a la *tulpa* (fogón) es sembrarse en la chagra y en general en el territorio.

El cultivo es entonces una forma de culto, una presentación simbólica del orden orgánico y relacional de la vida. Por eso el trabajo para el campesino andino no es simplemente un acto productivo (o la creación de plusvalía), sino un diálogo íntimo e intensivo con las fuerzas de la vida, una oración a la *Pachamama*, un acto simbólico de carácter cultico y ritual. (Esterman, 1998, p. 199)

Pero no solo se cultivan alimentos, el conocimiento se debe sembrar, por eso el que no tiene historia, un canto propio, no puede sembrar. En el acto de sembrar, no se puede separar el conocer del saber, solo así se puede transmitir la energía, el espíritu del conocimiento. Una vez sembrado se debe activar, poner a prueba en el hacer, por ello

en el conocimiento sentir, pensar, hacer, son complemento (Pueblo Inga - Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 8).



Fotografía 2. Mayora Pastora Jacanamijoy desgranando maíz. Baja Bota Caucana.

Fuente: Bravo, 2018.

Esta actividad de siembra también permite cosechar relaciones de reciprocidad y complementariedad con los otros seres y existencias de *nukan-chipa alpa mama*, por ejemplo, el acto de misiar⁴, el intercambio de productos de la cosecha, trabajos colectivos como la minga y el *divichidu* pueden ser comprendidos como escenarios de relación que al ser orientados por esos principios son “garantía para la continuidad de la vida, en especial, y del orden cósmico, en general” (Esterman, 1998, p. 179).

4 Es decir, entre el canasto donde se llevan las mazorcas se pone, por ejemplo, una de maíces morados. Si la persona no se da cuenta de esto, el vecino le dice misiado, “por lo cual le corresponde al año siguiente, ir donde el misiado, o invitarlo para hacerlo compadre o afianzar la reciprocidad con otro producto misio, en medio de una gran fiesta con baile, buena comida y aguardiente” (Mamián, 2004, p. 115).



Fotografía 3. Preparando un armadillo para el almuerzo.

Tomada: Bravo, 2013.

Dicho orden se mantiene, por ejemplo, cuando al cazar echan las tripas del animal al río o cuando antes de beber chicha “achican” le ofrecen un chorro al suelo en agradecimiento por la cosecha recibida; también, cuando expresan: “sembrar es sembrarse uno mismo, así como uno las va cuidando [a las plantas] ellas también lo van cuidando a uno”. Clara muestra de sus formas de armonización y recreación de la vida.

También en el tejido del *chumbe* (faja tejida con las de colores, para abrigar el vientre, cuidar la vida) los Inga se atan al origen, a la vez que están atando al *hannaq pacha* (mundo de arriba) con el *kay pacha* (mundo horizontal o de aquí), manteniendo el orden cósmico. Es por ello que simbólicamente cuando lo tejen o lo leen siempre está enrollado, ya sea en su cintura o en sus manos, y hay una parte que cae, que tiene contacto con *pacha*. Este contacto también se hace a través del propio cuerpo del tejedor, quien en ese momento nuevamente es *chakana* (cruce de mundos). Asimismo, el *chumbe* puede asociarse también con el *kuychi* (arcoíris) que hace enrollar pacha o permite *kutey*; es decir, el mismo concepto expresado en distintas formas.

A propósito ese principio de “saber vivir allí” o estar enseñado a vivir allí nos ubica en debates sobre las formas en que estas comunidades conocen, sienten, piensan y dicen el mundo; no como algo externo a ellos o algo que hay que “dominar, controlar,

manipular”, sino necesariamente como un par con el que se dialoga, se concierta y se recrea la vida. Pensamientos que se distancian profundamente de la ética ecológica contemporánea de Occidente, en donde “hay que cuidar la naturaleza, con el fin de conservar el medio ambiente para la vida humana” (Esterman, 1998, p. 231).

Como expresa Aida Lucía Jacanamijoy:

el vivir no solo es un verbo, sino que tiene trascendencia de vida como tal. Lo que conlleva a decir “vivo” es que todo lo que está alrededor tiene más que vida o sea la humanización de mi territorio, como interactúo y me complemento.

Para reiterar que el lugar del *runa* (persona) como *chakana* importante del cosmos, se caracteriza por su

función cósmica de conservación y perpetuación ritual y ceremonial [de la vida]. Por lo tanto, no es un fin (telos) en sí mismo, sino una cofinalidad cósmica. El ser humano es parte intrínseca del cosmos (*pacha*); esto justamente le da su dignidad y posición excepcional (Esterman, 1998, p. 231).

A propósito de esas complementariedades, podríamos mencionar cuando los Inga plantean esa relación entre los seres y existencias medicinales del Alto Putumayo —(páramo, montaña) medicinas frías para enfermedades que tienen que ver con aumento de calor en el cuerpo— con los del Bajo Putumayo, Caquetá y Baja Bota Cauca (BBC) —medicinas cálidas para enfermedades que tienen que ver con aumento de frío en el cuerpo—. También, cuando mencionan que “desde antigua los [Inga] del Alto traían sus chumbes para intercambiarlos por productos del Bajo [Putumayo]”, esta función de la persona andina expresa su comprensión de la vida como ese “flujo de energía cósmica en y a través de oposiciones complementarias” (Esterman, 1998, p. 231).

En los relatos de mayores, sabedoras, sabedores y, en general, de la comunidad Inga, siempre está presente la concepción de que todos los seres y existencias de *Pacha* son vivos y se complementan entre sí, y en esa medida son expresión de relaciones armónicas.

Recordemos el consejo a la madrugada durante uno de los recorridos por BBC:

que no se nos olvide que las piedras son gente como nosotros. Que ellas están ahí cuidando del territorio. Que cómo se nos ocurre echarles barro en sus ojos, en sus cuerpos, ensuciando sus casas, además que ¿quién dijo que las algas que las recubrían eran mugre, como para quitárselas? [...] la bifurcación occidental entre lo vivo y no-vivo, lo orgánico e inorgánico, lo animado e inanimado, lo humano y no-humano, no es una concepción transculturable al ámbito andino (Esterman, 1998, p. 176).

Nukanchipa alpa mama también se comprende como otro ser y sus dinámicas de organización y existencia se asemejan con el propio cuerpo. Así, cuando mencionan “La unión del camino lo relaciona con nuestro cuerpo, así mismo el territorio [...] si nos cortamos una vena, lo afectamos todo, así pasa con nuestros caminos” (Bravo, 2010) nuevamente nos invitan a relacionar la vida y lo vivo con todo aquello de lo cual somos parte. Como menciona Reynaga (2007) “Nadie es indispensable y todos son necesarios” para mantener la armonía cósmica, para vivir bien:

Es recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la *Pachamama*, donde todo es vida, donde todos somos *uywas*, criados de la naturaleza y el cosmos, donde todos somos parte de la naturaleza y no hay nada separado, donde el viento, las estrellas, las plantas, la piedra, el rocío, los cerros, las aves, el puma, son nuestros hermanos, donde la tierra es la vida misma (Choquehuanca, 2010, p. 10).

Recuerdo una conversación con Aida a principio del año 2015, en la que me explicaba cómo hablar de saber vivir ahí puede estar relacionado con el *suma kaugsay* (vivir bien), porque realmente a lo que está haciendo referencia es a un principio de vida complementario con todos los seres y existencias del territorio.

Este comentario tramado con los planteamientos realizados en esta investigación posiciona el abordaje de este principio de vida Inga con debates

académicos relacionados con “Vivir bien o un buen vivir o *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Balu Wala*, en las lenguas de algunas culturas originarias de *Abya Yala* (la tierra grande donde todos vivimos)” (Ibañez y Aguirre, 2013), en donde ubican este principio de vida como alternativa a la crisis de paradigma que estamos viviendo en estos momentos.

Dicha alternativa denominada por el historiador aymara, Fernando Huanacuni, en Dávalos “el paradigma de la cultura de la vida”, se propone como opción ante los dos paradigmas propuestos por “occidente”:

- a. Uno individual extremo (individualismo): el paradigma individual, es el que está vigente y determina las relaciones sociales, jurídicas y de vida actual; desde hace siglos este paradigma está llevando a sociedades de todo el mundo hacia una desintegración, debido a un alto grado de desensibilización de los seres humanos. Esto ha tenido consecuencias a todos los niveles, ha ido depredando la vida en su conjunto. Para este paradigma, lo más importante es la acumulación del capital.
- b. Uno colectivo extremo (comunismo): para el paradigma colectivo extremo, como el comunismo, el socialismo, el bienestar del ser humano es lo más importante, sin tomar en cuenta las otras formas de existencia (2008, p. 17).

El paradigma de la cultura de la vida, caracterizado por la visión de que

todo está unido e integrado, y que existe una interdependencia entre todo y entre todos (...) es la posibilidad de vincular al hombre con la naturaleza desde una posición de respeto; porque es la oportunidad de devolverle la ética a la convivencia humana; porque es necesario un nuevo contrato social en que puedan convivir la unidad en la diversidad; y porque es la oportunidad de oponerse a la violencia del sistema (Dávalos, 2008).

Comprende una crítica a los planteamientos actuales sobre el “desarrollo armónico, desarrollo con identidad, los ideales de vivir mejor en vez del

Vivir Bien”, en vez de buscar alternativas al desarrollo. “las diferencias son claras: el vivir mejor significa vivir a costa del otro, explotando al otro, saqueando los recursos naturales, violando a la Madre Tierra, privatizando los servicios básicos; en cambio el Vivir bien es vivir en solidaridad, en igualdad, en armonía, en complementariedad, en reciprocidad” (Ibañez y Aguirre, 2013, p. 65).

Esto no significa que desde esta perspectiva no existan conflictos y disensos, lo que se propone son otras formas de entender las relaciones entre todos los que hacemos parte del cosmos y de resolver las tensiones que de allí surgen. Es la posibilidad de construcción colectiva de otros órdenes y equilibrios que permitan la vida; cuestiones que, para el caso de Bolivia y Ecuador, se han integrado en parte de sus dinámicas y debates constitucionales, de país, académicos y que en el caso colombiano apenas asoma en el decir de algunos.

Saber vivir en la baja bota caucana



Fotografía 4. El mayor Eusbio Peña, recorriendo su territorio. Baja Bota Cauca.

Fuente: Bravo, 2013.

Dice don Eusebio: “hay que tener calma, todo pasa”. Y es que sobreponerse a la complejidad de sus situaciones de existencia en estos territorios implica la presencia de un pensamiento de transformación “que tal vez nuestros ojos no alcancen a ver, pero que se anuncia en cada ritual, en cada canto, en cada saludo en *nukanchipa rimai* (nuestro idioma), en cada encuentro con *nukanchi runa* (nuestra gente)”.

Esta afirmación implica una manera de posicionarse frente al mundo. Para la sociedad hegemónica aquello de que “hay que esperar que las cosas cambien” se podría interpretar como una actitud de parcialidad y pasividad frente a hechos que afectan la existencia; pero al contrario de esto, lo que se espera por parte de la comunidad Inga, representada para el caso de este trabajo en la palabra de los mayores, es un eterno retorno al origen (*kutey*), donde el tiempo es cíclico, en lugar de lineal:

ciclos que no son meras repeticiones o retornos de lo mismo, sino una nueva manera de ordenar el universo (pacha), bajo ciertos parámetros. [...] La diferencia más importante con el pensamiento dialéctico de occidente radica en el rechazo de la progresividad inherente al proceso temporal histórico. [...] [En el pensamiento andino] el pasado (ñawpa pacha o wiñay) está presente en el tiempo actual (kay pacha o wiñay) de distintas maneras. Los antepasados no han dejado simplemente de existir o influenciar, sino que siguen ‘viviendo’ dentro del pueblo (Esterman, 1998, p. 185).

A partir de esta mirada podríamos identificar algunos elementos de análisis que nos permiten acercarnos a la comprensión de la temporalidad del Inga en este caso, elemento que reafirma la hipótesis de que los Inga han establecido formas particulares de “estar allí”, de “vivir allí”. Estos elementos son:

- a. Los Inga no son superiores a la naturaleza, hacen parte de ella.
- b. Los Inga están esperando el momento propicio para el cambio (*pachakutik*).
- c. Ellos entienden unos tiempos de la naturaleza, que no son los tiempos impuestos por las lógicas del mundo contemporáneo, que se encuentran mediados por los procesos de producción de la mercancía y la reproducción del capital.
- d. Para los indígenas no existe un progreso hacia el futuro, no se inscriben en las lógicas contemporáneas del “desarrollo”.
- e. Esta mirada implica entender que el territorio desde el origen ya está ordenado.

Ahora bien, esperar no significa no hacer nada. Al contrario, esperar se puede comprender como una forma particular de hacer, de tejer posibilidades de existencia en el territorio desde las prácticas cotidianas, sin que ello implique transformaciones radicales de sus modos de existencia. Hay múltiples formas de reaccionar frente a los problemas de la vida, una de ellas es esperar, pero no de forma estoica, sino activamente desde la concreción de una práctica de la vida cotidiana que reafirma una manera particular de “vivir allí”.

Por ejemplo, para los Inga hay posibilidades que se activan cada vez que, abrigados por la *tulpa* (fogón), se reúnen en familia para comer rayana —sopa a base de plátano rayado (en rayador de palo), con trozos de yuca, cilantro cimarrón, cebolla larga y proteína (pescado o carne de monte)—; *maito cusado* —pescado suasado en hoja de sirindango (palma), condimentado con cilantro de monte, cebolla larga y pepa de sirindango—; *uchú manga* —caldo de ají, preparado con las tripas de la gallina, o del pescado—, caldo de pescado, envueltos o un plátano asado. Compartiendo chicha de maíz, anduche (chicha de yuca), putu Alcides (fermentado de plátano) o una chucula —bebida a base de chiro (plátano) maduro—.

Lo que aquí se expresa es que para los Inga el acontecimiento de “comer estos alimentos” es producto de una serie de relaciones y actividades que sostienen con el territorio y con su cultura. La importancia de sembrar sus alimentos, entonces, se puede interpretar desde los siguientes elementos:

- a. Como dice Esterman (1998), el hombre Inga es co-creador de la casa común de todos. El hombre es ante todo “agri-cultor” y no “productor”, es decir, cuidador de la casa (*wasikama*).
- b. Comer y beber “comida buena” es hacer culto a la tierra.
- c. No solo se alimenta el cuerpo físico, sino que se alimentan las relaciones sociales a partir del cuidado del cultivo, de la *chagra*.

Lo que se evidencia es que en el acontecimiento de “comer esto” volvemos a encontrarnos con la expresión de esos tres elementos descritos como

constituyentes de la filosofía andina: relacionalidad, reciprocidad y complementariedad, los cuales se explican a continuación, en clave de las relaciones que el Inga establece con la *chagra*, la cosecha y la comida, elementos propios de su cotidianidad a partir de los cuales podemos seguir desarrollando lo que implica “saber vivir ahí” para los Inga:

- a. Relacionalidad, debido a que el acto de sembrar, de trabajar la tierra implica ser parte de *nukanchipa alpa mama* y, en esa medida, únicamente se puede ser en relación con los otros seres y existencias. Por eso cultivar es manifestación de esas relaciones no solo con el suelo como sustrato de las plantas, sino también con elementos como el oxígeno, el agua, el sol, la luna y los otros Inga de la comunidad; pues, como se viene planteando, sembrar implica también coordinar trabajos con otros integrantes de su pueblo que pueden ser la esposa, los hijos, los parientes cercanos, pero también otros que pueden ser personas de la comunidad invitadas a los trabajos colectivos, como la minga.
- b. Reciprocidad, debido a que al cuidar a las plantas ellas también los cuidan a ellos, no solo proporcionándoles alimentos, sino curando enfermedades y protegiéndolos espiritualmente. Esta práctica se ve reflejada en el territorio con la participación de los Inga en actividades como la toma de yoco, verbena y *Ambiwaska*, prácticas de medicina tradicional que posibilitan mantener el cuerpo físico y la espiritualidad en armonía con el territorio. Estas prácticas están acompañadas de los “consejos a la madrugada”, que son palabras que orientan a la persona para la toma de decisiones individuales y colectivas y que generalmente los dan los mayores y mayores de la comunidad.

Otro ejemplo de estas relaciones de reciprocidad y complementariedad son los esfuerzos de los mayores Inga por mantener sus *chagras* con medicinas tradicionales, por resguardar así sea una “montañita” como la que cuida don Eusebio Becerra (Mayor del

resguardo Inga San Rafael), bajo el entendimiento de que al sembrar plantas y cuidar de ellas también se está cuidando la propia vida y la de los Inga de la comunidad, pues allí están sembrando además de alimentos, medicinas para curar a sus enfermos. Es una comprensión, además, de que, al cuidar la capa vegetal de la montaña, se están cuidando los nacedores de agua, se están cuidando los ríos y los peces que hay en él. Este cuidado se ve reflejado, por ejemplo, en buena carne para la cacería y aguas limpias para beber y bañarse.

En síntesis, en el marco de la reciprocidad y relacionalidad, si se siembra una planta y se deja marchitar, asimismo esto se verá reflejado en la falta de cosecha, por ende, en la falta de alimentos para quien sembró y su familia. Además, al no tener cosecha para compartir, intercambiar u ofrecer, también se están afectando las relaciones sociales con los otros integrantes de la comunidad, así como su espiritualidad.

- c. Complementariedad, pues al conocer las dinámicas de crecimiento y desarrollo de las plantas, los Inga también han identificado qué tipo de plantas deben estar al lado de otras para; por ejemplo, brindar protección ante un insecto hospedero, qué plantas le ayudan a fijar mejor los nutrientes del suelo, cuáles ayudan a mantener reservas de agua. De manera que indica no solo relacionalidad entre los diferentes elementos del territorio, sino complementariedad entre las plantas.

Otro ejemplo en este sentido son los intercambios de plantas medicinales de tierra fría que realizan los Inga del Alto Putumayo con los del Bajo Putumayo, Baja Bota Cauca y Caquetá, quienes les ofrecen, en cambio, de esas plantas, medicinas encontradas en el piedemonte amazónico.

Otro elemento que aporta para la comprensión de esa idea de que “esperar a que los tiempos cambien” no es quedarse sin hacer nada son las actividades de cuidado de la fauna, elemento constitutivo de lo que los Inga llaman “seres y existencias” del territorio. Don Eusebio señala frente a este aspecto

que tiene al otro lado del río Fragua un criadero de yulo, boruga y *gurre* (armadillo), los cuales son animales que han sido dejados en esa parte del resguardo para cuidarlos y que se reproduzcan, para luego tener carne de cacería y poderse alimentar con sus recetas tradicionales.

En este proceso interviene no solo él como cuidador de dichos animales, sino toda la comunidad del resguardo, quienes tienen el compromiso de no cazarlos hasta que se hayan reproducido y el territorio este repoblado. Como lo vimos anteriormente en uno de los relatos de don Eusebio, para conseguir que estos animales salgan de la casa del sol, donde están todos los animales “guardados” (*Indi wasi*) hay que hacer una concertación con los animales a través de los *iachagkuna* (sabedores de la medicina ancestral Inga) y todo depende del cumplimiento de los compromisos pactados —correspondencia en las acciones— y de la posibilidad de concertación con los campesinos y colonos, “que atrevidamente ingresan al territorio del resguardo con el objetivo de cazar con escopeta, acciones ante las cuales deben estar alerta”, dice don Eusebio.

Hay que señalar que estas acciones “atrevidas” de las que habla don Eusebio relacionadas con la caza de animales y la tala de especies arbóreas que están en proceso de repoblamiento en los territorios de los resguardos no solo se dan por parte de campesinos y colonos, sino también por parte de integrantes de las mismas comunidades indígenas que no respetan los acuerdos pactados para el cuidado de las especies que históricamente se han integrado a prácticas culturales como la caza, contribuyendo a la desarmonización de *nukanchipa alpa mama* (territorio).

Es oportuno mencionar que aunque en Colombia existe una política que reglamenta el uso de los recursos de estos territorios y de su diversidad biológica, desde la práctica cultural los Inga han establecido unos modos propios de relacionamiento y de regulación del territorio; modos que se expresan en situaciones como las señaladas por don Eusebio, quien declara que “al interior de la comunidad se establecen pactos para el repoblamiento de los territorios” de especies que, por efectos de la caza y la tala

indiscriminada (por parte de colonos, campesinos e Ingas), vienen disminuyendo sustancialmente en población, poniendo en peligro la diversidad biológica, cultural y social de estos territorios.

Cuando no se cumplen los pactos, los *iachagkuna* (sabedores de la medicina ancestral Inga) no pueden “seguir concertando con los espíritus de los animales y las plantas” para que vuelvan al territorio, y por ello en estos momentos es poco probable ver este tipo de organismos andando en el territorio. Estas son cuestiones que, por supuesto, no son contempladas en las legislaciones ambientales.

En este sentido hay que señalar la distancia que existe entre los planteamientos de la normatividad y las realidades cotidianas de comunidades en territorios específicos, para el caso nuestro, los Inga. Con ello se genera una respuesta activa de las comunidades mismas, quienes en consenso entran a definir esos otros tipos de regulaciones que requieren las comunidades para su permanencia en el territorio. Por ejemplo, comenta don Eusebio, “no contándole a la gente que los animales están por ahí, evitando que la gente se entre a los territorios a cazar”, acción que en ocasiones genera tensiones entre los Inga con campesinos y colonos, y entre los mismos Inga.

Saber vivir como práctica cambiante

Saber vivir allí es una práctica de vida de los Inga y, como tal, cambia en el devenir histórico. Interactúa con los actores sociales e intereses presentes en el territorio: colonos, campesinos, funcionarios del Estado, investigadores y comunidad en general. También, con la diversidad de realidades que se encuentran en sus traslados y desplazamientos por el territorio nacional (Bogotá, Mocoa, Caquetá, Pasto, Villavicencio, Valledupar, Medellín) e internacional (Venezuela, Ecuador, Bolivia y Estados Unidos, principalmente).

Un ejemplo de estas dinámicas del principio “saber vivir allí”, es la apropiación de un discurso evidentemente estatal, como lo es “la seguridad alimentaria”. El cual se integra en el marco del diseño de sus planes de vida y que para el caso de los Inga de la BBC inicia con un diagnóstico donde definieron:

cuáles son los espacios de uso del territorio para procurarnos alimentos -las chagras, la montaña, los rastrojos, las quebradas y ríos, entre otros-. También definimos cómo habían sido los sistemas productivos hace más de 50 años y cómo son ahora. Reflexionamos sobre los recursos naturales y el estado de conservación de los territorios. [...] Identificamos las problemáticas, las necesidades y las alternativas de solución (Pueblo Inga de la BBC, 2013, p. 18).

Ejemplo de lo anterior pueden ser los programas de sustitución de cultivos ilícitos, puesto que estos apuntan a la siembra de monocultivos como: palma de aceite para generar biocombustible, árboles maderables y plátano. Estas propuestas han ocasionado que los Inga sigan incursionando en sistemas productivos que dependen de los agroquímicos, semillas mejoradas o modificadas genéticamente, dependencia del mercado para la venta de sus productos, situaciones que impactan sus formas culturales de relacionamiento en el territorio y van en detrimento del mismo.

Esto, además de afectar la diversidad biológica de los ecosistemas del piedemonte amazónico, reflejado en pérdida de semillas nativas, acidificación del suelo y resecación, afecta las relaciones culturales y sociales en sus comunidades y, por esa vía, atenta contra su posibilidad de seguir viviendo en esos territorios.

Estas situaciones ponen en evidencia la necesidad de que ese principio de “saber vivir allí” se reconfigure de cara a las nuevas situaciones que se están presentando en la cotidianidad de sus vidas. “Saber vivir allí” también significa tener la capacidad de validar el contexto, interpretarlo y actuar en consecuencia con él, sin que ello implique dejar de ser Inga.

Ahora bien, como el principio de saber vivir allí no es estático, su desarrollo también implica una serie de tensiones y, si se quiere, de contradicciones, que se ven reflejadas, por ejemplo, en prácticas económicas que la comunidad Inga ha querido incorporar a sus formas de vivir. Es el caso de la formulación e implementación del Plan Sectorial de Desarrollo Agropecuario Municipal (Periodo 2012-2015) (en el que participan representantes de los cabildos Inga de la BBC), que está impulsando

el monocultivo de plátano AA (píldoro ó bocadillo) en miras a su comercialización.

Cuestión que entra en detrimento de la economía de los pobladores de la región, pues no es garantizado el proceso de comercialización; es decir, aunque se obtengan grandes cosechas de plátano, no hay un plan claro de transporte y venta del producto, arriesgándose a que nadie les compre sus cosechas o, si lo hacen, sea a menor costo de lo que se invierte para obtenerlas.

En un intento por superar esas contradicciones y tensiones, la Asociación *Atunkunapa Alpa* (La tierra de nuestros mayores) ha generado estrategias como la de apoyar la formación en temas de agroecología, con el ánimo de que se formen en las estrategias de siembra y manejo de cultivos más apropiadas para cuidar la diversidad biológica del territorio; esta incluye la conversación con los mayores y mayores Inga de las comunidades para recordar las formas ancestrales de cultivar, recuperar semillas nativas y la formación desde perspectivas de las agriculturas sostenibles, en aras de poder activar conocimientos contextualizados a estas épocas y circunstancias.

Esa activación de conocimientos implica no solo que estas personas se formen, sino que además salgan de correría por cada una de las comunidades. Caminar por el territorio se hace en permanente conversación con abuelos y abuelas, respecto a las formas ancestrales de siembra, cuidado de los cultivos y en general cuidado de la vida en el territorio.

De esa manera se incentiva la renovación de memoria respecto a sus conocimientos sobre el cuidado de *nukanchipa alpa mama*, la construcción de argumentos para la toma de decisiones frente a las políticas de desarrollo del municipio y, por esa vía, aportar al fortalecimiento cultural a través de cultivar “comida y bebida buena”; lo cual implica en el marco del principio “saber vivir allí”:

- a. Fortalecer la siembra de sus *chagras*, en la medida en que a este espacio se le entiende como escenario de recreación de la diversidad; reflejo de esto la variedad de productos sembrados en ella: yuca, ñame, bore, piña, plátano, borojó, caña, maíz, plantas aromáticas

y otras de carácter medicinal, como la verbena, limonaria, boldo, diente de león, etc., y algunas variedades de plantas rituales, como el yoco.

- b. Reducir el uso de agroquímicos gracias a sus conocimientos sobre las dinámicas de relación entre las plantas (complementariedad y relacionalidad).
- c. Los cuidados y manejos espirituales para que las semillas den fruto.
- d. Las relaciones sociales que allí se fortalecen como el trabajo conjunto, compartir la cosecha y preparación de platos tradicionales.
- e. El fortalecimiento de sus relaciones comunitarias, a través de la implementación de los proyectos de recuperación de semillas nativas y formas ancestrales de cultivar.

En síntesis, los elementos que en este apartado se exponen con relación a lo dinámico del principio “saber vivir allí”, de cara a su encuentro con la sociedad hegemónica, tienen que ver con los siguientes elementos:

- a. Generar debates al interior de las comunidades y cabildos, respecto a los impactos y transformaciones que puede generar el encuentro con otras culturas y sociedades.
- b. Resignificación del ser Inga, que aporta a los procesos de reconfiguración del “saber vivir allí”.
- c. La apropiación estratégica de discursos institucionales que les posibilitan entablar diálogos con la cultura hegemónica y tramitar recursos para adelantar proyectos en los territorios. Esto no impide que se desarrollen sus formas propias de abordar la importancia cultural de la siembra, cosecha y consumo de alimentos tradicionales. Ese tipo de discursos es otra de las expresiones de ese mestizaje, en donde se cruzan múltiples sentidos culturales.
- d. Encuentro de las prácticas socio-culturales de los Inga con otras formas de estar en el territorio, para la activación de conocimientos contextualizados a sus realidades de vida.

- e. Posibilidad de ingreso de su cosmovisión en el debate público local y nacional de su mirada particular, sobre lo que implica saber vivir en un territorio específico.

Conclusiones

- El principio “saber vivir allí” es una noción que se hace reiterativa en la cotidianidad de los mayores y mayores Inga. Sumado a esto, el hecho de entender a los mayores y mayores como personas de conocimiento que han vivido unas experiencias de vida que les permiten orientar la toma de decisiones para la vida en comunidad hace que, para el caso de este trabajo, sus palabras sean las que estructuran la caracterización de este principio.
- Teniendo en cuenta que el principio “saber vivir allí” de los Inga es dinámico, que se reconfigura de acuerdo a unos contextos, actores e intereses específicos, puede ser entendido como una apropiación y transformación del discurso sobre territorio. En este sentido “saber vivir allí” se relaciona con elementos constitutivos de la categoría territorio como:
 - aspectos de ordenamiento territorial: mapeos, limitación de territorios, saneamiento territorial, constitución en cabildos y resguardos;
 - formas de construcción de vivienda, cacería y pesca, preparación de alimentos, manejo y uso del suelo, formas y tipos de cultivo, actividades espirituales;
 - impactos sobre el territorio, en palabras de los Inga “desarmonización de *nukanchipa alpa mama*”, debido a la presencia de familias cocaleras, presión a la oferta ambiental, incursión en economías ilegales, participación en proyectos que fomentan el monocultivo;
 - y organización social (formas de gobierno propio, medicina tradicional).

El principio “saber vivir allí” no solo retoma elementos de la categoría territorio, sino que, además, deja ver las tensiones que surgen con el uso de esta categoría, en tanto que:

- No está claro por qué desde las políticas nacionales para territorios indígenas se contempla la necesidad de ordenar el territorio, pues para ellos el territorio desde el origen ya está ordenado. En este momento lo que alcanzaría a ser es un reordenamiento del territorio.
- Ese reordenamiento del territorio implica unos pactos con los dueños de los animales y demás seres y existencias del territorio, acciones que desde la legislación política y ambiental no se contemplan.
- Las ideas de “progreso y desarrollo” que se imponen desde las políticas económicas y de gobierno que rigen nuestro país excluyen los conocimientos que sobre el territorio tienen las comunidades, esto agudiza los problemas y, sobre todo, su falta de éxito al ser implementadas en los territorios.
- “Saber vivir allí” como principio de vida para los Inga se plantea como opción ante las ideas de “progreso y desarrollo” impuestas por el colonialismo y neoliberalismo. Esta opción de vida, está caracterizada por:
 - La posibilidad de entender que las personas son parte del universo, de la naturaleza; son *wasikamakuna* (cuidadores del territorio) y no sus dueños y explotadores.
 - No hacer oposición entre los “seres vivos” y los “no vivos”, lo que permite otorgarle a la naturaleza y en general a *nukanchipa alpa mama* (territorio), el estatus de ser vivo, quien merece respeto, cuidados, además de ser digna de conversar con ella, para llegar a acuerdos sobre su manejo y protección.
 - No polariza ni contrapone, las categorías bueno y malo, las asume como unidad complementaria; es decir, no puede haber lo uno sin lo otro. Esto se refleja en la posibilidad de participación que tienen todos los seres y existencias en la toma de decisiones sobre el territorio, como lugar de la vida.
 - Una mirada sistémica del territorio, lo cual permite no segmentar la realidad ni dotar de

mayor estatus a los humanos dentro de la red de relaciones que sustentan la vida.

- Posicionar los referentes contextuales locales frente a los intereses de homogenizar las realidades, proponiendo por esta vía que las intervenciones en los territorios deben ser particulares y atiendan a la diversidad social, cultural y biológica que subyace a cada territorio.
- Con esto también está posicionando la importancia de esos otros lugares, de esas otras formas de vivir, pensar, conocer y relacionarse con el mundo, para la construcción de Estados, países y políticas que tengan en cuenta la diversidad no como problema sino como fortaleza para la construcción de otros sentidos.
- Entender que si todos somos parte del todo a cada acción le corresponde otra, lo que implica asumir que se comparte la responsabilidad de cuidar la vida. Todos estamos en la posibilidad de armonizar las situaciones que ponen en desequilibrio la vida a través del trabajo, de la relación con la tierra, con el cultivo, con los demás seres y existencias. Esto se convierte en posibilidad de conocer y por ende de mantener la vida.
- Entender que todos somos conocimiento desplaza algunas relaciones de poder jerárquicas en lo que tiene que ver con quién es el dueño del conocimiento, en qué condiciones se pone a circular y con qué intenciones.
- Los encuentros con el otro y lo otro enfrentan a los integrantes de las comunidades Inga a la necesidad de entenderlo y cuestionarlo, ampliando la mirada frente al referente de vida de lo que denominan “sus mayores”, ratifican la pertinencia en estos tiempos de conocer e incluso aplicar otras formas de relacionarse con el territorio.

La ruta metodológica construida en esta investigación permite:

- El reconocimiento y valoración de la diversidad de formas de construcción de conocimiento; lo cual implica, para el caso de la

investigación social, una apertura al diálogo con otros referentes epistémicos y ontológicos.

- La deconstrucción de las relaciones conocimiento/poder tan necesaria en la educación, así como el reconocimiento de la diversidad cultural y biológica del país.

Fuentes orales

En la Baja Bota Caucana:

Las orientaciones preventivas y visionarias de los caminos del Ambiwaska, con Taita Paulino Mojomboy y su familia: sus hijas Doña Olga y Rubiela Mojomboy, sus hijos Taita Oscar y Alfredo, sus nietos Freider y Nury, sus bisnietos: Carol y el ahijado Andrés Felipe. Resguardo La Floresta- Española.

Don Eusebio Becerra Yapo, mayor del Resguardo Inga de San Rafael (BBC). Transitando los caminos con sus hijos Chucho, María, Juan Pablo y Carolina. Con el yerno Gerbacio (esposo de Carolina) y sus hijos: Dennys, Elkin, Wilson, Brayan y la "Nana". Resguardo Inga San Rafael.

Profesor Tiberio Muchavisoy, de la comunidad Rumiñawi. En el Putumayo:

La mama Margarita Jacanamijoy y el taita Francisco "Pacho" Tisoy, médicos Inga del Alto Putumayo, vereda Vichoy.

Aida Lucía Jacanamijoy Muyuy, sus hijos Ipi Kindi y Raimi. Sus padres, taita Justo Jacanamejoy y la abuela Juana Muyuy, quien ya se descansó y desde el otro lugar nos acompaña. Ingakuna de Santiago, Alto Putumayo.

Mercedes Jacanamijoy y su esposo Jesús Carlosama. Ingakuna de Santiago, Alto Putumayo.

Lizbeth Bastidas Jacanamejoy. Inga de Santiago, Alto Putumayo.

Luis López. Inga de Mocoa, Putumayo.

Profesor Alberto Tisoy, de la comunidad Inga Wasipanga, Bajo Putumayo.

Referencias

Bravo, L. (2010). *Diario de campo*.

Ciro, E. y A. (2008). Del caucho a la ganadería: Transformación del paisaje en el piedemonte caqueño, 1887-1965. En A. Buitrago y E. Jiménez (eds.). *Gente, tierra y agua en la amazonía* (pp. 105-132). Universidad Nacional de Colombia- Sede Amazonía- Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI).

Choquehuanca, D. (2010). Hacia la reconstrucción del vivir bien. *América Latina en Movimiento*, (452).

Dávalos, P. (2008). *El Sumak kawsay ("buen vivir") y las censuras del desarrollo*. Cemos.

Delgado, O. y Montañez, G. (2007). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2).

Esterman, J. (1998). *Filosofía Andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Abya-Yala.

Ibañez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir, vivir bien: Una utopía en proceso de construcción*. Ediciones desde abajo.

Instituto Caro y Cuervo. (2000). *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*. Instituto Caro y Cuervo.

Mamián, D. (2004). *Los Pastos en la danza del espacio, el tiempo y el poder*. Ediciones Unariño.

Pueblo Inga de la Baja Bota Caucana. (2013). Ingakunapa Llagta Kaugasai Nambi -Plan de vida- Piamonte-Cauca.

Pueblo Inga. (2012). Plan de salvaguarda del Pueblo Inga de Colombia: *Nukanchipa Kaugsaikunata Iuiiakunata Mana Uañungapa Sakisunchi*. Ministerio del Interior.

Pueblo Inga - Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Kasami Purinchi Nukanchipa Iachaikunawa -Así caminamos con nuestros saberes-*. Mocoa: Sin Publicar.

Reynaga, R. (2007). *Tawa Inti Suyu: 5 siglos de guerra india -Chukiagu-Marka Koyasullu*. Perú.

Vasco, L. (2000). *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. <http://www.luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=3>

¿Cuál es el futuro del libro? ¿Qué nos enseña su pasado y que nos está enseñando en el presente de un mundo pandémico? Una conversación con Roger Chartier*

What is the future of the book? What does its past teach us and what is it teaching us in the present of a pandemic world? A conversation with Roger Chartier

Qual é o futuro do livro? O que seu passado nos ensina e o que nos ensina no presente de um mundo pandêmico? Uma conversa com Roger Chartier

Entrevista a Roger Chartier**

por Miguel Ángel Pineda Cupa*** <https://orcid.org/0000-0001-9876-6052>

* Originalmente, esta entrevista se realizó virtualmente en vivo en el marco de la Feria internacional del libro de Bogotá (FilBo) en Casa, evento digital que se desarrolló del 21 de abril al 5 de mayo de 2020. Este encuentro, que se hizo en alianza con la FilBo, contó con el apoyo de la Cámara Colombiana del Libro. La conversación se llevó a cabo mediante las herramientas tecnológicas de videollamada y redes sociales de la FilBo, a raíz del confinamiento al que se vio obligada la mayor parte de las sociedades del mundo, producto de la pandemia generada por la covid-19. La charla grabada puede ser vista en <https://feriadellibro.com/es/foros-libro/>

** Especialista en la historia del libro y de cultura escrita. Profesor de la Universidad de Pensilvania y del Colegio de Francia; doctor honoris causa de la Universidad Carlos III de Madrid, de la Universitat de València y de la Universidad de Chile. Ha sido autor de varios libros, entre los que destacan: *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (1996); *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (1993); *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura. Siglos XI-XVIII* (2006), y *La mano del autor y el espíritu del impresor. Siglos XVI-XVIII* (2016).

*** Comunicador social con énfasis editorial de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá e investigador independiente en historia del libro y la edición en Colombia. Exbecario del Ministerio de Cultura, Programa Estímulos 2016, Beca Instituto Caro y Cuervo de Investigación en historia de la edición en Colombia: colecciones y catálogos (1919-2014). Actualmente es editor universitario en la Universidad Pedagógica Nacional.



Para citar este artículo

Chartier, R. (2020). ¿Cuál es el futuro del libro? ¿Qué nos enseña su pasado y que nos está enseñando en el presente de un mundo pandémico? Una conversación con Roger Chartier" (Entrevista por M. A. Pineda). *Folios*, 53, 215-226.

Miguel Ángel Pineda (M. A. P.): Profesor Chartier, para iniciar, quisiera que nos comentara resumidamente cómo están viviendo actualmente las academias francesa y europea esta crisis mundial. ¿En qué condiciones se encuentran hoy en día, qué se discute y qué se espera en medio de esta emergencia sanitaria?

Roger Chartier (R. C.): Como sabemos, las condiciones son iguales para todos en el mundo: encierro, confinamiento, aislamiento. Lo que se debe subrayar es que detrás de esta aparente igualdad o apariencia de universalidad, la crisis ha reforzado las desigualdades sociales y no es lo mismo subsistir en esta situación con el mínimo de espacio en un departamento muy pequeño para llevar a cabo una actividad como la nuestra, por citar un ejemplo. En mi caso como profesor, ahora puedo trabajar con los estudiantes de Filadelfia en modo virtual, pero hay otras personas que no tienen esa posibilidad. Lo que se discute ahora, evidentemente, son las transformaciones del mundo después de la salida de la crisis y es un tema que así se ha transformado en un género filosófico o literario, porque en cierta medida se trata de predecir o profetizar los meses o años que van a seguir esta situación, particularmente desde el punto de vista de la economía, de los comportamientos de la sociedad. Se aspira a que haya un mundo mejor, no necesariamente menos duro, porque sabemos que las crisis económicas, social y tal vez política pueden ser muy graves, pero al fin y al cabo un mundo en el cual la economía sea más justa, menos salvaje, un mundo más solidario y en el cual los comportamientos cotidianos podrían estar viviendo una forma más amena, más generosa. Se puede añadir a su pregunta lo que se teme: no solamente en relación con una crisis económica que parece sin par, desde los años treinta del siglo pasado, sino también un peligro que sería ilustrado por las aspiraciones xenófobas, por un nacionalismo exacerbado, por la perpetuación de las políticas autoritarias o autocráticas. La crisis y el miedo de las personas en su diario vivir podrían reforzar estas realidades ya presentes antes de la pandemia. Entonces, la apuesta es saber si en el porvenir las comunidades entendidas como construcciones

políticas podrán superar estas tentaciones que cierran las fronteras, fortalecen los nacionalismos xenófobos y fomentan el racismo.

M. A. P.: Me gustaría que revisáramos cada uno de los actores o eslabones de la cadena de valor del libro como una cuestión de larga duración con sus matices y diferencias. Miremos cuáles han sido sus reacciones, sus iniciativas y qué podemos reflexionar al respecto del balance que tenemos a la fecha. Empecemos por uno de los principales ejes movilizados en la historia de la cultura: los autores, los escritores, y en la generalidad, los artistas. Uno de ellos, el escritor y guionista Guillermo Arriaga, dijo en días pasados al diario *La Vanguardia* que la cultura en general tiene un poder y unas virtudes excepcionales en un momento tan crítico como este: “La cultura es un medio de identidad, de conocimiento y de reflexión... una vía para el encuentro, la generosidad y la solidaridad”.

La pandemia ha generado en el ámbito artístico una serie de muestras e iniciativas convulsas. Le menciono, por ejemplo, los artistas en Berlín (y ahora en todo el mundo, como una moda/tendencia) exhiben sus propuestas y obras en los balcones; los escritores rusos solicitan al Gobierno que se catalogue al libro como “un bien común” para evitar el deceso de la industria editorial; en Italia, los médicos y novelistas están en la carrera de documentar y crear literariamente explicaciones al impacto de la pandemia en un país fuertemente golpeado (los casos de *How Contagion Works* o *Virus. The Great Challenge* que ya se escuchan en su formato audiolibro y prometen, en cierta medida, un fenómeno editorial). Le pregunto en términos charterianos y foucaultianos, ¿es posible pensar un orden de los discursos en un presente severamente angustiante, agitado o dicotómico en el que se inscribe y se borra abruptamente, como se ven en estas expresiones artísticas?

R. C.: Me parece que todas las iniciativas que usted recuerda buscan proponer una presencia y una vida cultural a pesar de la imposibilidad de ir a una sala de concierto, de visitar un museo. Esto me parece fundamental, porque la cultura no solamente encontró una manera de establecer o mantener

lazos sociales, sino también de figurar una forma de solidaridad para compartir la expresión de la belleza. Lo que se debe analizar, que es más preocupante que cualquier otra cosa, es que todos los artistas se encuentran ahora en una situación dramática; sin los festivales en Europa del verano, sin la posibilidad de dar conciertos y, claro, sin ingresos. De ahí que muchos Estados se hayan preocupado por defender, apoyar y ayudar a los artistas que se encuentran en esta situación, que son la inmensa mayoría de los pintores o músicos. Tal vez estas propuestas no puedan compensar las pérdidas de la crisis de manera exitosa, pero proponen una manera nueva de pensar el papel esencial desempeñado en la sociedad por todos los creadores de belleza y de pensamiento.

M. A. P.: En el eslabón de la edición o los editores sí que existen semejantes golpes psicológicos, cambios de mentalidades de distinto nivel de reflexión y alcances. Son los que están más preocupados y alarmados por la situación, pues son los que tienen el control de la tradicional cadena de producción y circulación del libro y, todavía más, porque no pocas editoriales han aprendido a maniobrar bien el ecosistema digital. Fíjese usted en este fenómeno tras la suspensión de presentación de novedades en el marco de las ferias del libro: “Decidimos no publicar novedades en abril”, dijo una de las representantes de Penguin Random House al diario *Clarín*, de Argentina, o “Realizamos el proceso a la inversa: antes, salía primero el libro en papel y luego el digital. Ahora, al revés”, dijo el gerente de prensa del Grupo Planeta Argentina al mismo medio. Es cierto que hoy es importante actuar con cautela, pero ¿es necesario reevaluar, desacelerar o incluso pausar actualmente el catálogo de cualquier editorial? ¿Puede considerarse este un momento para empezar la redefinición de la edición y su cadena de valor?

R. C.: Se trata, hoy en día, de establecer un diagnóstico sobre la situación de crisis que, tal vez, en su emergencia inesperada e indomable (hasta ahora), da una forma paroxística a problemas anteriores. Debemos preguntarnos si lo que vemos hoy en día como una respuesta a una forma de defensa contra esta situación puede ser el futuro en relación con la edición. Durante la pandemia las librerías cerra-

ron en el mundo entero y se compran libros a través de la red electrónica; no obstante, hay excepciones que podemos discutir. Por ejemplo, en Francia, algunas librerías han intentado mantener una forma más tradicional de comercio con un servicio a los clientes, pero se quedaron marginales. Estamos en un momento en el cual la lectura de los libros frente a las pantallas adquiere una importancia inédita, ya que las editoriales han suspendido la publicación de novedades. Esta situación podría conducir a una transformación de la edición, que ya se refleja en fenómenos como la autoedición o el crecimiento de la edición de libros electrónicos. Como sabemos, antes de la pandemia, los contratos de autor mencionan las dos formas de publicación (impresa y digital) para el “mismo” libro.

Lo que se debe analizar hoy en día es saber si el crecimiento de la compra de libros electrónicos modificará de manera fuerte su presencia muy marginal (menos del 10 %) en el mercado del libro de todos los países de Europa y América, con la excepción de Estados Unidos. Antes de la COVID-19, los lectores utilizaban medio electrónico para comprar principalmente libros impresos, no para comprar libros electrónicos inmediata o masivamente. No sabemos si la pandemia modificará estos hábitos. En Francia, la mayoría de las editoriales no tienen un catálogo electrónico ni para las novedades ni para los libros del fondo. Para aquellas que lo tienen es claro que las ventas durante la pandemia no compensarán las pérdidas en el volumen de negocios del año 2020. Sin embargo, en otros países, como Argentina o Brasil, los editores publican en la forma electrónica libros que habían impresos previamente. Gracias a importantes descuentos o distribuciones gratuitas intentan atraer a los lectores al mundo de los libros digitales. De esta manera, estamos llamados a hacer un nuevo equilibrio entre el papel y las pantallas para la publicación de los libros.

De ninguna manera esto significa que haya una equivalencia entre la forma electrónica y la forma impresa del “mismo libro”. Lo que estamos haciendo hoy en día, gracias a las múltiples formas de la comunicación, publicación y lectura electrónica es salvarnos del aislamiento radical o total,

pero, al mismo tiempo, vivimos latentemente un peligro: el peligro de pensar que el mundo que se nos avecina podría ser el mundo de hoy, en el que finalmente el libro electrónico podría sustituir fácil y universalmente al libro impreso, en el que los conciertos *online* son idénticos a los conciertos *live*; un mundo en el que la educación a distancia puede sustituir la educación presencial. Siempre me parece importante subrayar que no existe tal equivalencia, que el mundo del porvenir debe respetar esta diferencia y aprovechar los recursos ofrecidos por el mundo digital sin olvidar que no son los equivalentes a los de la cultura impresa o de la comunicación presencial. Por ejemplo, para mí es una gran frustración tener esta conversación en una forma digital sin posibilidad de ver a los oyentes, sin posibilidad de interactuar directamente con la gente para responder a sus preguntas e inquietudes. La utilidad de lo digital no debe borrar la conciencia de su diferencia con los objetos o las prácticas que conocíamos anteriormente.

M. A. P.: Las librerías son el sector del libro más golpeado anímica y económicamente por esta crisis. Muchas librerías tuvieron que cerrar sus puertas y emplear mecanismos de venta y divulgación digitales (por ejemplo, el *e-commerce*, domicilios y redes sociales, así como solicitud de apoyo colectivo mediante campañas solidarias de donación —cito la colombiana “Adopta Una Librería”—), pero este método no podría representar ni el 10 % de sus ventas totales de aquí en adelante si no se piensa en reinversiones o estrategias. En días pasados la Cámara Argentina de Papelerías, Librerías y Afines se manifestó así: “Las librerías atraviesan la peor crisis de su historia, la pandemia del coronavirus provocó una caída en las ventas del 70 por ciento respecto el mismo período del año pasado y el impacto económico hace insostenible su actividad comercial”. ¿Es así tan cierta la peor crisis de su historia? ¿Qué alternativas tienen hoy los comercios físicos del libro para transformarse y preservarse entre la lógica económica que las sustenta y el posible patrocinio o apoyo de las autoridades gubernamentales mediante políticas públicas? Por lo demás, esta es una historia de larga duración, ¿no?

R. C.: Absolutamente. Vivimos una situación que da una forma paroxística y dramática a una serie de dificultades anteriores a la pandemia. Sabemos todos (al menos los que hemos leído el libro de Jorge Carrión, *Librerías*) que las librerías han tenido adversidades en las últimas décadas, que muchas ya desaparecieron antes de la epidemia. Por ejemplo, en París, desde el año 2000, 350 librerías desaparecieron; fue un comportamiento similar en muchas ciudades europeas y también en otras del mundo, como Nueva York. Podemos mencionar algunas razones de este acontecimiento: la más importante es la competencia desigual del *e-commerce*, particularmente con la figura tan controvertida de Amazon, pero, también, con otras plataformas de venta; a ello debemos añadir los alquileres o costos de arriendo elevados de establecimientos en grandes ciudades del mundo.

De ahí me parece que tanto para responder a la situación dramática actual, como para responder también a esta crisis que existía antes de la pandemia, debemos pensar en acciones colectivas, comunes. Me refiero a los poderes públicos, como usted lo mencionaba, con leyes para proteger las librerías. En Francia, la ley del precio único del libro no ha tenido un resultado absoluto porque, como lo decía anteriormente, se ha intensificado la desaparición de muchas librerías; sin embargo, ha protegido a una red de librerías independientes que pueden con esta ley entrar en la competencia no tan desigual con los supermercados, con los *megastore*, que también venden libros. De la misma manera, se debe instaurar una ayuda pública para el problema de los alquileres costosos porque si no, no habrá posibilidad de mantener una librería en el centro de las grandes urbanizaciones.

Por otro lado, no son únicamente los poderes públicos los que deben estar involucrados en esta defensa, sino también las librerías y los compradores. Las librerías en ese sentido pueden aprovechar lo que las hace únicas como un espacio para la sociabilidad al rededor del libro, quiero decir: los encuentros, la presentación de nuevos libros, las lecturas públicas y el papel desempeñado por el librero como guía de lectura para sus clientes. Esta dimensión de sociabilidad, de proximidad, explica

por qué, por ejemplo, en los Estados Unidos, después de 2009, registró un aumento de lo que se llama “librerías independientes” (como evidencia de esto se puede ver en el programa de televisión BookTV, del canal C-SPAN, que dedicó uno de sus episodios al Día de la Librería Independiente del 2019).¹ Las librerías pueden hacer lo que no puede la red, lo que no puede Amazon, que es proponer esta forma de sociabilidad que implica los intercambios de palabras, los encuentros alrededor de los libros. Esto permite suponer que lo que vivimos ahora no será para siempre y que lo más pronto posible recuperemos la posibilidad de las visitas en las librerías.

El segundo elemento que pueden aprovechar las librerías para defenderse contra las dificultades que mencioné consiste en permitir al lector encontrar lo que no buscaba. La librería es como un territorio donde el lector transformado en comprador viaja de un lugar a otro, puede descubrir libros sin conocerlos previamente. Es completamente diferente esta lógica topográfica, la lógica del descubrimiento, de la lógica analítica, por ejemplo, de Google o de Amazon, en los cuales la oferta está organizada a partir de una forma automática de algoritmo. Habrá que tener un poco de paciencia y cuidado para recuperar esa estrecha e íntima relación con las librerías, de proximidad hacia ellas y su localización espacial. Así, me parece que las librerías, frente a las dificultades que ya tiene, puede plantear algunas posibilidades de defensa si cuenta con la ayuda tanto de los poderes públicos como de los compradores de libros.

M. A. P.: Ahora miremos lo que sucedió con el efecto dominó de ferias del libro, muchas de ellas que se iban a desarrollar entre marzo y julio. La primera ficha en caer fue la Feria Internacional del libro de Bolonia, luego el Salón de París, le siguieron la de Leipzig, la de Londres y pocos días después se suspendieron las más importantes de América Latina en este primer semestre: Bogotá y Buenos Aires. Más allá del impacto económico para la industria, estos eventos concentraban buena parte de las expectati-

vas culturales, profesionales y vitalmente humanas de autores, editores, libreros, académicos, lectores de distinto tipo; muchos libros con variedad de temáticas y formatos no pudieron cumplir a estas citas (libros en nuestros computadores esperando la luz verde para imprimirse y distribuirse especialmente para las ferias); en definitiva, lo que realmente se suspendió, se postergó o incluso mutó fue un cúmulo humano de experiencias significativas en torno a la cultura escrita y gráfica.

¿En general, entonces, qué cambios socioculturales estamos y estaremos viendo próximamente en las relaciones tradicionales que tenía la cadena de valor del libro y sus lugares de promoción y visibilidad? ¿Qué decir de las interacciones y de las iniciativas de los actores de la industria con los lectores/espectadores de “ferias del libro virtuales”?

R. C.: Pienso que el éxito en el mundo entero de las ferias del libro en su forma tradicional se debe a su dimensión. Las ferias son como inmensas librerías accesibles a los lectores que, como ya dije, están transitando en una lógica muy concreta de viaje. En sus inmensos espacios es posible descubrir lo desconocido, encontrar materialmente todos los tipos de libros de editoriales y de publicaciones, inclusive aquellas electrónicas. El éxito de los eventos culturales del libro está vinculado con la idea del encuentro, no solamente con el libro, con un librero, sino con los editores y con los autores. No podemos hacerlo en este periodo, y por ello podemos indagar dos probabilidades: la primera sería aprovechar lo virtual y tener más eventos virtuales a comparación de los que teníamos anteriormente. De esta manera, lo extraordinario del momento podría convertirse en una práctica duradera. Una segunda probabilidad, fundada sobre la tristeza de la pérdida de la sociabilidad y de la materialidad, y sobre el error de la equivalencia, que piensa que nada se transforma cuando se pasa de un soporte impreso a uno digital, sería volver lo más rápido posible a los encuentros presenciales con los libros, los editores, los autores y otros lectores. Los recursos digitales podrían volverse un potente peligro si se fundamentan sobre la idea de que es posible una enseñanza virtual que permite pagar menos maestros

¹ El programa que hace referencia Roger Chartier es “Tours of Bookstores for Independent Bookstore Day”, que puede verse en <https://www.c-span.org/video/?460114-1/tours-bookstores-independent-bookstore-day> (Nota del entrevistador).

o profesores, o que es posible sustituir bibliotecas y bibliotecarios por meros bancos de datos digitales, o que Amazon hace inútiles las librerías y que es posible una edición sin editores.

Es absolutamente indispensable en este momento ver al mundo digital como una oportunidad que nos ayuda a compensar la melancolía, la nostalgia o la frustración de un mundo que se ha vuelto imposible. Nos permite por primera vez en la historia de las pandemias mantener las comunicaciones, el mercado y las prácticas culturales. Pero, como las ferias del libro son eventos con una gran dimensión, con un impacto considerable, nos permiten reflexionar de una manera aguda sobre las diferencias entre las experiencias compartidas en el mismo lugar, en el mismo momento y sus formas virtuales. El presente nos hace imaginar la posibilidad de un mundo sin librerías, sin ferias del libro, sin libros impresos. Si no queremos que se vuelva realidad del porvenir, debemos defender el mundo de antes y, así, implementar convivencias entre lo presencial y lo virtual, entre lo impreso y lo digital.

M. A. P.: Pasemos al nivel de los lectores y las lecturas. Javier Celaya, socio y fundador de Dosdoce.com., portal español dedicado a estudiar el uso de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos del sector cultural, sostiene que se está viendo una impresionante aceleración en el consumo de *ebooks* y audiolibros en plataformas de suscripción y préstamo digital en bibliotecas durante estas últimas semanas. También se hizo popular la iniciativa solidaria de dejar catálogos editoriales abiertos en la web, como muestra de un compromiso inmediato de los editores con la situación de emergencia que ocasionó el confinamiento casi mundial.

A la vez, los lectores de la cultura impresa tradicional han acudido a canales como las ofertas directas que se encuentran en las librerías cerradas en sus establecimientos o en las digitales, como único camino viable o conocido para alcanzar ciertas lecturas. Y hay otros “lectores” de otras textualidades o contenidos: series web, videojuegos, materiales audiovisuales, chats, correos, redes sociales, entre otros. Coincidente y oportunamente, el miércoles 15 de abril de este año el Cerlalc hizo

pública la traducción de un dossier² denominado *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*, y se afirman ideas como “la alfabetización está en aumento con la internet”, “hay una disminución en el número de lectores de libros así como de horas dedicadas a la lectura” o “hay una proliferación y preferencia por los textos cortos”, y una muy polémica: “el libro está perdiendo su posición histórica como principal repositorio y medio del conocimiento y la cultura”. Todo esto suena sospechoso, caótico. ¿Está de acuerdo con estas descentralidades, con estos cambios en las prácticas y decisiones lectoras en el mundo de hoy? ¿Cómo cree usted que se está leyendo o se leerá en medio de un confinamiento, de una cuarentena? ¿Qué ocurre u ocurrirá en la convivencia de los *digital natives* con los herederos de las culturas manuscritas e impresas y sus prácticas en el ámbito digital?

R. C.: Lo importante para observar, me parece, son las transformaciones más fundamentales que existen del concepto de “libro”, la práctica de la “lectura”, cuando comparamos o asociamos lo impreso y lo digital. Hay dos distinciones esenciales, y no quiero enunciarlas en términos de lo positivo o negativo, solamente establecer un diagnóstico para borrar esta falsa idea de la equivalencia. La primera se remite al libro entendido como un tipo de discurso, no como un objeto material, pero sí como un tipo de discurso que supone una arquitectura, una ubicación de cada elemento (parte, capítulo o párrafo) dentro de esta totalidad. Podría pensarse que esta definición del libro como discurso se encuentra idéntica en la forma impresa y en la forma digital (lo que, entre paréntesis, es una manera de limitar la capacidad innovadora de lo digital, porque se trata sencillamente de trasladar el “mismo” texto de un vehículo a otro). Lo que establece diferencias, sin embargo, es el modo de lectura que supone o sugiere la pantalla de los computadores, o cualesquiera que sean los dispositivos recientes; es decir, estamos hablando

2 Kovač, M. y Weel, A. van der (Eds.) (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Bogotá: Cerlalc. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf

de una lectura segmentada, fragmentada, que no tiene ni facilidad ni necesidad para entrar en la forma total, en la arquitectura textual que es el libro cuando está definido como un discurso diferente de un artículo, de una nota o de una carta.

De este modo se ve que hay un proceso de actualización del fragmento en la práctica de lectura, que es una forma de entrar en una obra muy diferente de la materialidad del libro impreso. El lector no está obligado a leer todas las páginas, pero la forma material del libro indica que, si se extrae un pasaje en particular, ese fragmento del texto tiene un lugar, un sentido, dentro de la arquitectura de la obra. Esta primera distinción es la que hace difícil hablar de “libro electrónico”, porque estamos frente a una realidad discursiva que no está más incorporada o inscrita en una materialidad específica.

La segunda diferencia tiene que ver con lo que usted mencionaba en el contexto de sus preguntas: el verbo “leer” tiene varios sentidos, y la forma electrónica los hace muy visibles. Leer puede ser leer un libro, entendido como la arquitectura actual de la cual se interpreta una novela, un libro de historia o un libro de teoría económica. Una lectura que se apodera de la obra en su totalidad. Pero leer puede ser también leer cualquier escrito y de ahí la contradicción que se puede entender de lo que usted citaba de la Unión Europea: por un lado, si se piensa en el leer en este segundo sentido, es verdad que nunca se ha leído tanto con los tuits, los chats o los correos electrónicos, y que se multiplican al infinito en las redes sociales o en los videojuegos, que implican una práctica de lectura. Por esto, lo que está en juego con este tipo de lectura, que se asocia con textos breves, intercambiados, muchas veces efímeros, es su diferencia con la lectura que supone los libros. Una lectura más lenta, una lectura que siempre ubica el fragmento dentro de una totalidad, una lectura crítica. Una lectura que no es la lectura acelerada, impaciente, crédula de las redes sociales. De esta manera se introduce también la cuestión del conocimiento y su perversión que implica a menudo la lectura apresurada. Debemos plantear, cuando hablamos de la lectura, esta serie de distinciones, que relacionan la lectura con los

géneros de los textos y sus soportes. Todos los textos en el mundo digital, libros o tuits, aparecen sobre el mismo soporte. Es una innovación radical en la historia de la humanidad, que nunca había existido, ni en el tiempo de las tabletas de Mesopotamia, ni en el tiempo de los rollos de los griegos y de los romanos, ni en el tiempo de los códices manuscritos o impresos después de Gutenberg.

Así, se puede ver la transformación profunda de la relación con el mundo de lo escrito, que conduce a plantear diagnósticos aparentemente contradictorios entre la pérdida de la lectura (de los libros) y la omnipresencia de la lectura (sobre las pantallas). Leer es una categoría transhistórica, pero sus prácticas son muy diferentes. En el mundo digital, las lecturas de los libros se ubican en un entorno textual dominado por las lecturas de otras formas textuales. Es una razón para pensar que hoy en día el libro pierde su papel como principal repositorio del conocimiento. Lo pierde porque sabemos que existen otras fuentes de conocimiento y que, como escribió Paulo Freire, debemos “leer el mundo”.³ Lo pierde también porque los nuevos soportes de la comunicación y la lectura que implican multiplican las verdades alternativas, las teorías más absurdas, las falsas informaciones, aceptadas por lectores sin preocupación crítica.

M. A. P.: Recuerdo que en varias ocasiones usted afirmó que “los historiadores son los peores profetas del futuro, lamentables” y que “tal vez, con tristeza, no tienen el monopolio sobre la presencia del pasado en el presente”. Podría decirse, de todos modos, que algunas de las disciplinas que hoy más alzan su voz, como las ciencias médicas, sin duda las más autorizadas, pero también los economistas, por ejemplo, temerosos de perder su poder y presencia mediática, tampoco son buenos profetas. Nuestro público puede estar preguntándose, ¿qué cuestiones del presente puede entonces iluminar un historiador? O, mejor dicho, ¿cuál podría ser su papel o aporte en esta coyuntura sociocultural luego de todo lo que hemos dialogado?

3 Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI. Existe una versión en portugués, (*A importância do ato de ler*, São Paulo: Cortez Editora, 1982).

R. C.: Todos queremos saber si el libro va a morir, si vamos a conocer el mundo con o sin librerías. Sin embargo, no me parece que las ciencias sociales o las ciencias humanas puedan desempeñar el papel de profetas. Lo que pueden hacer es que, como cada ciencia que tiene criterios particulares de investigación, pueden contribuir a una comprensión mejor del presente. La historia, como lo hemos visto a lo largo de esta conversación, tiene la posibilidad de ubicar en una larga duración los fenómenos del presente, inclusive cuando tienen esta dimensión exacerbada por la crisis que vivimos hoy en día. Es esta perspectiva, que desborda nuestro presente y que permite tal vez identificar las rupturas o las diferencias fundamentales, la que puede ayudar a tomar las decisiones que harán un futuro mejor que el que podríamos temer.

La idea de la profecía supone que hay un futuro ya presente en el presente, como un porvenir inexorable. Yo no pienso que es inexorable; depende, por un lado, de las políticas públicas que pueden proteger y defender las librerías, las bibliotecas o la edición. Muchos son los actores y las instituciones que pueden preservarlas en el espacio público. Depende, también, de nuestros comportamientos como compradores, como lectores, como ciudadanos que resisten a las facilidades y tentaciones de lo digital. Me parece que no debemos caer en la idea de una evolución inexorable. Walter Benjamin escribió un ensayo sobre la reproducción mecánica de las imágenes,⁴ que mostraba que la fotografía o el cine (hoy en día podríamos incluir los textos/imágenes digitales) no tienen un sentido único, obligatorio. Su uso y su papel son siempre el resultado de la relación, algunas veces conflictiva, entre lo que desean los individuos o los grupos, y lo que imponen las instituciones y los poderes públicos. Tienen en sus manos las decisiones que pueden modificar nuestra vida, pero, también, deben responder a las aspiraciones de los ciudadanos. Rechazar las profecías, que encierran el futuro en una historia ya escrita,

⁴ Chartier se refiere al texto *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (en alemán *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*), publicado originalmente en 1936. (Nota del entrevistador).

es una de las condiciones que permiten esperar un porvenir menos sombrío, más justo y ameno.

M. A. P.: ¿Las profecías sobre libro y el mundo digital no estarán a punto de cumplirse en este nuevo mundo pandémico?

R. C.: Insisto, no hay nada inexorable. Es verdad que aquellos que defienden la idea de un nuevo mundo enteramente digital pueden encontrar en la pandemia un posible apoyo para su tesis porque nuestras prácticas en relación con el impreso, la sociabilidad o el encuentro se han transferido en una forma digital. La cuestión es saber si nos contentaremos con esto y si lo repetiremos en el porvenir y si, finalmente, deseamos abandonar los libros impresos, las ferias del libro no virtuales, los cursos dados en un aula o las compras de los libros en una librería. ¿Es esto lo que realmente queremos porque estamos felices con la experiencia digital de la crisis? O, más bien, ¿debería el mundo del porvenir aprovechar la posibilidad de conservar nuestras tres culturas de lo escrito: ¿escribir a mano, leer o publicar textos impresos y utilizar este recurso extraordinario, que es la comunicación, la publicación, la edición y la lectura digital? Si consideramos que estas tres formas no son equivalentes, podremos entender y experimentar cada una con su respectivo provecho, característica o placer.

Otras cuestiones para el futuro

Desde su perspectiva, ¿qué cree que pasará con los libros educativos? Por ejemplo, en la prensa francesa se registró que la Association Les Éditeurs d'Éducation (los editores de educación) pusieron a disposición de todos los estudiantes libros de texto digitales de forma gratuita desde mediados de marzo. ¿Qué hay con esas iniciativas?

R. C.: Pienso que, por un lado, muchas editoriales, y no solo educativas, han otorgado durante el período de la crisis sanitaria un acceso libre, como lo han hecho también las bibliotecas para libros electrónicos todavía protegidos por el *copyright*. Es una contribución útil y generosa para limitar lo terrible que acontece para los libros educativos como para otros tipos de texto. En el porvenir podemos pensar

que no siempre será así, porque la edición es una actividad que merece remuneración. En relación con los poderes públicos, se podría proponer un uso más sistemático, más sutil de todo lo que se encuentra en las pantallas particularmente porque, como decía usted, son los *digital natives* quienes entran en el mundo de lo escrito a través de los dispositivos digitales. Entonces, es importante mostrar que las pantallas pueden ayudar a la transmisión del conocimiento y del saber, y no solamente a las conversaciones de las redes sociales. Es crucial, también, afirmar que la forma electrónica de enseñanza nunca debe sustituirse a la práctica pedagógica de la clase. Es la condición para una conciencia aguda de las diferencias y posible coexistencia entre varias formas de la educación. Recuerdo un texto de Emilia Ferreiro en el que decía que nunca el computador podría sustituir a los maestros en la clase.⁵ Aseguraba esto porque temía que la traducción del entusiasmo legítimo para el mundo digital fuese una justificación para una política de reducción de los presupuestos de la educación pública. Creo que tiene razón y que debemos estar conscientes tanto de la ambivalencia que caracteriza la innovación digital, que salva y amenaza, como de la necesidad de proteger las varias formas de la construcción y de la transmisión de los saberes.

¿Cuál es la sugerencia que usted podría dar para la preservación de las humanidades en el siglo XXI? ¿Cómo podría escribir el historiador en el presente y mediante qué formas o mecanismos de inscripción?

R. C.: No estamos más frente a una epistemología de la historia pueda mudar o cambiar mucho. La historia hoy en día trata de vincular el estudio de las determinaciones desconocidas por los actores sociales con sus discursos, sus representaciones mentales, sus decisiones o estrategias. Me parece que el equilibrio entre la explicación histórica que busca los fenómenos estructurales y la explicación que hace hincapié en las percepciones y conciencia de los actores procurará el marco analítico del estudio, no solamente de la crisis de nuestro tiempo, sino también

⁵ Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

de la historia del siglo XXI. Desde este punto de vista, no me parece que el evento crea una nueva manera de escribir la historia.

Parece que ya no se enseñan las humanidades. ¿Cómo afrontar esta tendencia?

R. C.: La enseñanza debe introducir necesariamente estas disciplinas que permiten un diagnóstico sobre el presente. Las ciencias humanas y sociales que conocemos, quiero decir, el saber sociológico, económico, antropológico o histórico y también la cultura, el arte y la literatura, categorías más extendidas de las humanidades, tipos de saber más tradicionales, más clásicos desde la Antigüedad (la filología o la poesía) son fundamentales porque ayudan a aguantar el tiempo presente cuando está particularmente cruel y permiten definir lo que sería una civilización, sino ideal, al menos más amena, más igualitaria y tal vez con más belleza. En este sentido, me parece que la conservación de los saberes de las humanidades puede tener un impacto sobre las escuelas. Por supuesto, es absolutamente indispensable introducir los conocimientos técnicos o científicos que permitan a la gente afrontar lo cotidiano, pero, al mismo tiempo, las ciencias humanas y sociales deben quedarse como una parte esencial de la formación de los futuros ciudadanos como seres humanos y como futuros actores de la vida política. Debemos defender las humanidades contra la reducción de sus presupuestos y, en algunos países, contra la hostilidad de los gobiernos.

¿Un libro digital podría tener la misma permanencia y conservación que los libros impresos, pues es claro que el físico puede existir más de 300 años?

R. C.: Hoy se habla de la obsolescencia de los soportes digitales, es un problema para los archivos. La cuestión radica no solo en cómo se puede archivar el mundo digital, sino también en cómo tener archivos protegidos contra la “pérdida de vigencia”. La dificultad pasa principalmente por la relación entre los formatos digitales y los aparatos electrónicos. Los más recientes no son más capaces de “leer” los primeros bancos de datos electrónicos. Los bibliotecarios y archivistas están preocupados sobre esta obsolescencia del texto digital. Esta problemática evidencia que

todo lo escrito digital, que no tiene la forma del libro, está destinado a ser borrado. Somos herederos de una cultura en la que siempre existieron, contradictoriamente, el inscribir y el borrar. Nuestro presente invita a pensar que la inmensa mayoría de los textos electrónicos son destinados a ser eliminados, ya que no tienen pretensión o vocación a transformarse en un repertorio de textos disponibles para el presente y el futuro; incluso, si la memoria del computador está llena, es necesario borrar ficheros. Es una situación nueva, que tiene que ver con la característica intrínseca de una cultura de lo escrito que produce una mayoría de textos destinados a desaparecer (y que lo pueden hacer fácilmente). No era el caso con el pergamino y después el papel, que son resistentes al tiempo.

Las desapariciones de libros se remiten a las destrucciones producidas por las guerras y los incendios, tal como en el caso de la biblioteca de Alejandría. Esta pregunta tiene una dimensión técnica, pero también una filosófica. Nos conduce a pensar la relación existente entre el miedo de la

pérdida y el miedo del exceso, dos temores que siempre fueron yuxtapuestos. La obsesión de lo que se había perdido u olvidado inspiró la búsqueda de los manuscritos antiguos, la preservación de las ediciones impresas, la construcción de las bibliotecas “universales”. A la par, fue común un temor contrario, que era el miedo a un desorden de los libros, a un exceso de los textos indomables e inútiles. Inspiró todos los géneros que debían poner orden y extraer lo esencial de los libros demasiado numerosos: bibliografías, antologías de citas, compilaciones de extractos. Esta tensión, que ya existía en el mundo de la cultura manuscrita e impresa, adquirió una dimensión extrema en el mundo digital. Es un mundo de la memoria absoluta, de la conservación, en la que nada debe faltar y, al mismo tiempo, el ámbito electrónico es un espacio en el cual el borrar es una exigencia del soporte. La tensión entre la proliferación y la rarefacción de los discursos, según las palabras de Michel Foucault, es una cuestión que asocia las posibilidades técnicas, las prácticas culturales y las ideologías de lo escrito.