

Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural*

**Comic and Graphic
Novel as Minor
Literature:** Debates
and Validity as a
Cultural Product

**Banda desenhada e
romance gráfico como
literatura menor:**
debates e validade
como produto cultural

Óscar Giovanni Flantrmsky-Cárdenas** <https://orcid.org/0000-0003-2391-8669>



Para citar este artículo

Flantrmsky-Cárdenas, O. G. (2022). Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13477>

Artículo recibido
03•03•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

* El presente artículo es producto de la investigación doctoral titulada "Lecturas deleuzeanas del conflicto armado en la novela gráfica colombiana", del programa de Doctorado en Filosofía, de la Universidad Industrial de Santander.

** Candidato a doctor en Filosofía, Universidad Industrial de Santander. Profesor Escuela de Filosofía, Universidad Industrial de Santander, Colombia. Correo: oflancar@correo.uis.edu.co.

Resumen

La discusión acerca de la naturaleza artístico-literaria del cómic no es nueva ni se ha desprovisto de los viejos prejuicios que le acompañan desde su masificación como objeto de lectura. A este debate se le suma la aparición de una novedosa denominación: novela gráfica. Por tal motivo, en este artículo de reflexión se analiza si existe una distinción entre cómic y novela gráfica y se propone, en lugar de asumirlo como literatura, abordar el cómic a la luz del concepto de literatura menor, planteado por Deleuze y Guattari, como una solución que garantiza su autonomía y validez como producto cultural. Para ello, se han analizado los principales planteamientos teóricos sobre la novela gráfica y el cómic, así como también los puntos axiales sobre el concepto de literatura menor, expuestos por Deleuze y Guattari, con el fin de visibilizar las diferentes aperturas en la comprensión y producción artística del mundo contemporáneo.

Palabras clave

cómic; novela gráfica; literatura menor; Gilles Deleuze; Felix Guattari

Abstract

The discussion about the artistic-literary nature of the comic is not new nor has it been devoid of the old prejudices that have accompanied it since its massification as a reading object. Added to this debate is the appearance of a novel denomination: Graphic Novel. For this reason, this reflection article analyzes whether there is a distinction between comic and graphic novel, and proposes, instead of assuming it as literature, to approach the comic considering the minor literature concept, proposed by Deleuze and Guattari, as a solution that guarantees its autonomy and validity as a cultural product. For this, the main theoretical approaches on the graphic novel and the comic have been analyzed, as well as the axial points on the concept of minor literature, exposed by Deleuze and Guattari, in order to make visible the different openings in the understanding and production art of the contemporary world.

Keywords

comic; graphic novel; minor literature; Gilles Deleuze; Felix Guattari

Resumo

A discussão sobre a natureza artística-literária da banda desenhada não é nova nem desprovida dos velhos preconceitos que o acompanham desde a sua masificação como objeto de leitura. A juntar a este debate está o aparecimento de um nome novo: romance gráfico. Por esta razão, este artigo de reflexão discute se existe uma distinção entre banda desenhada e romances gráficos, e propõe, em vez de assumir como literatura, abordar a banda desenhada à luz do conceito de literatura menor, levantada por Deleuze e Guattari, como solução que garanta a sua autonomia e validade como produto cultural. Para isso, foram analisadas as principais abordagens teóricas sobre a graphic novel e a história em quadrinhos, bem como os pontos axiais sobre o conceito de literatura menor, expostos por Deleuze e Guattari, a fim de tornar visíveis as diferentes aberturas na compreensão e produção arte do mundo contemporâneo.

Palavras chave

banda desenhada; romance gráfico; literatura menor; Gilles Deleuze; Felix Guattari

Introducción

Desde sus inicios, el cómic ha traído consigo varios prejuicios cuya raíz puede rastrearse en su curiosa naturaleza. En efecto, desde su aparición, en el siglo XIX, atribuida a Rodolphe Töpffer, el cómic abrió una discusión en torno a su naturaleza y su lugar en el arte, ya que su carácter mixto, mezcla de imagen y texto, encierra la dificultad de encajarlo o bien en el arte gráfico o bien en la literatura. Precisamente, Töpffer era consciente de este problema, según parece concluirse de su prefacio de *L' Histoire de Monsieur Jabot*, traído a colación por Groensteen (2014), en el que resalta también la necesaria conexión del dibujo con el texto, pues, de faltar alguno de ellos, la obra queda oscura y carente de sentido.

Aparece entonces una serie de preguntas: ¿Es el cómic un arte? Si así fuera ¿qué tipo de arte sería? Por otro lado, con la masificación del cómic a principios del siglo XX, debido a la publicación en periódicos, se refuerzan los prejuicios que le han acompañado. No obstante, es preciso contextualizar esta situación, para así comprender mejor el centro de esta nueva discusión. Así como se ha dicho, el cómic comenzó a publicarse masivamente en los periódicos estadounidenses bajo la forma de una

pequeña sección de carácter humorístico, cuyo fin no parecía otro sino la entretención del lector, lo que, en cierto modo, implicaba una carencia de exigencias especiales para su lector. Por consiguiente, el cómic se asoció con una lectura ligera para un público sin mayor instrucción, a lo que debe añadirse el carácter frívolo de sus temáticas. No obstante, su impacto en la cultura occidental ha sido tal que, en los años sesenta del siglo pasado, se convirtió en objeto de estudio de intelectuales de renombre como Umberto Eco (1984), quien lo define como un género autónomo, con una técnica comunicativa original que, basada en un código, conecta con los lectores y les envía un mensaje “que se dirige simultáneamente a la inteligencia, la imaginación y el gusto de los propios lectores” (p. 176).

Asimismo, Terence Moix (2007) resalta que la irrupción del cómic en la sociedad occidental ha obligado a otorgarle una mirada propia y no desdeñosa, por tratarse de un género que ha conquistado su lugar como forma de arte que ha llegado a convertirse “en una disciplina que, agrupada en principio dentro del estudio de las artes gráficas, comienza a independizarse y a exigir una atención particular” (pp. 85-86).

Así, con el cómic se plantea también, si, dado su carácter masivo y los prejuicios que lo acompañan, puede ser considerado arte. Aún más, si a esto le añadimos la aparición de la denominada “novela gráfica”, la discusión se amplía, pues habría que preguntarnos qué es la novela gráfica, cuál es su diferencia con el cómic y, nuevamente, si puede ser considerada arte (literatura). De suerte que este escrito tratará, primeramente, estas cuestiones concernientes a la condición genérica del cómic y la novela gráfica, para luego abordar su relación con el arte literario. Sin embargo, nuestra propuesta se encamina más allá de esta diferenciación y se analizará, en un tercer momento, esta problemática desde la filosofía de Gilles Deleuze y Felix Guattari, con el fin de aportar elementos que enriquezcan el horizonte de sentido de esta manifestación de la creación artística. Para ello se recurrirá a una lectura de la propuesta de estos filósofos, que permita comprender el cómic y la novela gráfica como “literatura menor” y que permita enriquecer el debate, para de esta manera dar una nueva mirada a sus manifestaciones.

Cómic y novela gráfica: el debate en torno a su condición de género

Como se ha mencionado, tradicionalmente el cómic ha sido menospreciado por lo que García (2010) denomina “pecado original”, que no es otro que haber surgido como un producto de masas y, por tanto, comercial. No obstante, los prejuicios que lo rodean no giran únicamente alrededor de su carácter masificado y comercial, sino también alrededor de su público, que se considera carente de grandes cualidades intelectuales, e incapaz de apreciar y reflexionar sobre temas cultos; de modo que esto, sumado a su carácter de producto de masas, como afirma Sabin (1996), le ha negado su entrada al arte, y lo ha condenado a que se le considere como desprovisto de nociones, elementos y credibilidad artísticos.

Por su parte, Eisner (1998) señala que el cómic se ha rotulado como literatura para niños y jóvenes,

dado que, tradicionalmente, esta ha sido la mayor población lectora, lo que ha llevado a que se le tome por una literatura banal, cuya lectura se ha asociado con la de un público tachado de ignorante y con reducidas capacidades cognitivas. Esta subestimación tiene su raíz, en gran parte, en su contenido, que, como señala Eisner (2002), era concebido para un público con estas características, pues en sus inicios las temáticas propias del cómic cargaban un alto contenido de violencia disparatada e imágenes exclusivamente sexuales.

Con esta situación de trasfondo, alrededor de los años setenta del siglo pasado, aparece en escena la designación “novela gráfica”. Empero, ¿es la novela gráfica algo totalmente distinto al cómic? De cara a esta pregunta, Gómez y Rom (2012) destacan dos corrientes antagónicas: la culturalista (que defiende el término novela gráfica como ruptura tajante con el cómic) y la integralista (que arguye que no hay ninguna diferencia entre estos dos).

Así las cosas, en un primer lugar, para los defensores de la propuesta culturalista, la novela gráfica, de acuerdo con Santiago García (2010), es “un tipo de comic adulto moderno que reclama lecturas y actitudes distintas del comic de consumo tradicional” (p. 16), una suerte de cómic evolucionado. Ahora bien, esta afirmación no niega la naturaleza de cómic en la novela gráfica, puesto que se trata de un cómic con modificaciones en su narrativa, temática, proceso de creación e inclusive en el público receptor, ya que tiende a alejarse de esa masificación que caracterizaba al cómic en sus inicios. En últimas, se trata de un cómic con valores artísticos, con una tácita pretensión de inclusión en el arte y no un producto destinado al simple entretenimiento de un gran público, una forma artística “que se plantea como un medio culto con su propia identidad y sus propios espacios” (p. 267).

La propuesta de Eddie Campbell es similar; en su *Manifiesto de la novela gráfica* (2010) afirma que esta es más un movimiento que una forma y que, por tanto, es inútil definirla. Más aún, un movimiento motivado por la pretensión del novelista

gráfico de elevar el cómic tradicional a un nivel más ambicioso y significativo, sin que el término novela gráfica se refiera a todo lo relativo a los gráficos, ni a todo lo concerniente con el género novelesco, ni que se le considere como una extensión de este, ni siquiera en sus características físicas.

Estas apreciaciones abren más el espectro de las consideraciones sobre la novela gráfica. En primer lugar, porque, según Campbell, al ser un “movimiento”, se evidencia que la novela gráfica responde más a las intenciones de un conglomerado de autores de cómics por hacer algo distinto de su obra, y no a un objeto específico que pueda denominarse de esta manera. En segundo lugar, esta perspectiva parece sustentarse en el hecho de que, según Campbell, este movimiento está motivado por la ambición de elaborar un cómic distanciado del cómic tradicional, un producto a la par de las obras de arte, en una suerte de búsqueda de aprobación por un mundo erudito, aspecto en el que concuerda con García (2010), en la medida en que se refiere a la novela gráfica como un cómic adulto, serio. Y, en tercer lugar, porque parece denunciar que se trata de un simple asunto de nombres, pues la novela gráfica, según explica, no remite a todo lo concerniente a lo gráfico, ni a todo lo que es entendido como novela por el mundo literario. Siendo así, esta denominación corresponde a otros parámetros, a un nombre tomado arbitrariamente por quienes consideran que el cómic debe dar un salto cualitativo y enrumbarse a la cúspide de los productos dignos de ser cultos. Empero, no puede obviarse que Campbell parece tomar partido por la diferenciación entre cómic tradicional y novela gráfica, pues alude a la existencia de algo llamado “cómic” y de algo llamado “novela gráfica”, en una relación en la que esta última parece ser la superación del primero.

De esta manera, la denominación “novela gráfica” responde a una aspiración dirigida a la consolidación del cómic en un contexto cultural adulto, que lo despoje de la estigmatización que lo ha acompañado desde su origen y que tiene varias justificaciones para separar y crear una denominación

que evoca una forma de arte culto, como la novela. Una de ellas es el público al que se dirige, lo que hace que, como señala Romero Jodar (2006), el cómic se asocie con un público infantil o adolescente, por lo que la novela gráfica busca enfocarse en un público adulto y maduro. Un segundo motivo se halla ligado al anterior, en el sentido de que se trata de una madurez de contenido, es decir, un contenido adulto. En efecto, se piensa que la novela gráfica encierra elementos más complejos en sus temas. Will Eisner (1998), por ejemplo, destaca que, entre las décadas de los sesenta y los noventa, los cómics se esforzaron en lograr un contenido serio gracias a la aparición del movimiento *underground*, con lo cual comenzó su maduración, al punto que logró abarcar temas que eran propios del libro, del teatro o del cine. Por su parte, Trabado Cabado (2012) sostiene que la novela gráfica, al permitir mayor libertad en la experimentación artística de sus autores, logra huir de las imposiciones temáticas y formales propias del cómic, lo que “ha facilitado el encuentro entre el discurso del yo, anclado en la textualidad, y el lenguaje híbrido de la narración gráfica que se vale de una secuencia de imágenes para construir un relato” (p. 223). En otras palabras, la novela gráfica deja de lado la ficción, las aventuras y las luchas siempre presentes en el cómic, para ser más expresiva, desde el punto de vista del autor, en temas más profundos, como la enfermedad, las crisis sociales, la violencia, el género y otros tantos considerados indignos de desplegarse en un cómic. No es desatinado afirmar que la perspectiva de autor es una manera efectiva de elevar el cómic y a sus creadores a una categoría seria, representada por la novela gráfica, como sostiene Beaty (2009).

De ahí que se considere que la novela gráfica es un punto culmen del desarrollo del cómic, cuyas “tramas y artes son dignos de cualquier novela escrita de la mejor tradición” (Perdomo, 2015, p. 49) De esta manera, se legitima como una forma de arte, o como perteneciente a un género de mayor prestigio y reconocimiento intelectual que la constituya como vehículo para expresar puntos de vista

más comprometidos, por parte de sus autores, sobre temas que suscitan reflexiones más profundas en sus lectores, que ya incluirían también a una élite académica, intelectual. Desde luego, para lograr este objetivo, los defensores de la novela gráfica, como producto separado del cómic, apelan a una suerte de licencia que solo el arte o la literatura pueden otorgar, lo cual evidencia que, en el fondo, consideran que el cómic por sí mismo es incapaz de posicionarse, bien sea como género, medio o arte, es decir, en un espacio propio, y busca subsumirse a otro, como el arte o la literatura, en la novela gráfica.

Como contraparte a esta visión, está la que Gómez y Rom (2012) denominan como “integralista”, que se consolida en torno a la premisa de que el cómic es autónomo frente a la literatura y el arte en general, válido por sí mismo, para el cual no es necesario crear nuevas denominaciones orientadas a una reivindicación cultural, más cuando dicho término solo reitera viejas características que el cómic ha desarrollado en su historia. En otras palabras, ante la propuesta de entender la novela gráfica como un comic serio, adulto, de carácter más literario y artístico, oponen una mirada que considera que el cómic

és ja un vehicle cultural vàlid en si mateix i que, per tant, no és necessària la creació de nous termes per reivindicar la seva legitimitat cultural, sobretot quan el que fa la novel·la gràfica és aplegar un seguit de característiques que ja s’havien produït a la història del còmic. (p. 37)

Así, hablar de novela gráfica es un error, una mala comprensión de la evolución del cómic y sus cualidades narratológicas, lo cual, si bien puede beneficiar a la industria, también puede perjudicar al cómic (Barrero, 2013). Resulta, entonces, que no sólo es innecesario emprender la búsqueda de algo totalmente nuevo que redima al cómic de sus presuntas máculas para acceder a una categoría más culta, sino que este término, novela gráfica, abarca un desconocimiento craso de lo que ha sido el cómic desde sus inicios. En primer lugar, porque, por sí mismo, ya es un producto cultural en la medida en que posee la capacidad de construir significados; y,

en segundo lugar, porque puede construir relatos complejos a partir de su propio lenguaje, como sostienen Gómez y Rom (2012).

De igual manera, otro error que los culturalistas cometen, a juicio de los integralistas, es equiparar la seriedad de los temas, con la madurez del cómic y del público, es decir, con la adultez del cómic, sus temas y su público. Con relación a la seriedad de los temas, de acuerdo con los detractores del culturalismo, su supuesta relevancia para diferenciar cómic de novela gráfica corresponde a una motivación snob para distinguir entre arte del vulgo y arte erudito o, como señala Wolk (2007), entre el gusto propio (auténtico) y el gusto de la muchedumbre. Con relación a la adultez, es válida la pregunta de Gómez (2013) sobre cuál es la edad media que debe tener el público para catalogarlo como adulto. Además, como se evidencia en el recorrido por la historia del cómic, han existido cómics dirigidos a un público adulto, como las *Biblias de Tijuana*, de los años 30 del siglo pasado, caracterizados por dibujar personajes reconocidos del mundo del cómic en situaciones sexuales y obscenas, o algunos otros que, a pesar de su apariencia de historieta familiar o infantil, encerraban pequeños subtextos serios, como la crítica a la diferencia de clases (Sabin, 1996). En últimas, como considera Sabin, esto no debería ser un problema, ya que los cómics pueden ser leídos en diferentes niveles, o sea, tanto por adultos como por niños, motivo que considera suficiente para invalidar la clasificación de “cómic adulto”, si bien acepta su existencia por ser la preferida por la industria. En resumen, la presunta adultez-seriedad que reviste la novela gráfica, a partir de sus contenidos y públicos, no es criterio suficiente para considerarla distinta del cómic, ya que lo adulto no implica necesariamente una gran calidad, ni mucho menos un elevado nivel intelectual.

Asimismo, esta pretendida madurez del cómic también es atacada por otros críticos, como Altarriba y Remesar en su obra “Comicsarias” (1987), en la que señalan que una primera madurez del cómic refiere al nivel alcanzado por el código y sus usos, mientras que una segunda alude a un

público culturalmente más maduro que legitima y privilegia el cómic por su mayor consumo sobre otras producciones.

En cierto modo, la madurez del cómic se ha dado indistintamente de la categoría de novela gráfica y ha obedecido más a las experimentaciones de los autores (McCloud, 2016) que a la urgencia de una nueva clasificación o aceptación; mientras que la madurez del público, como sugieren Remesar y Altarriba, podría obedecer a una maniobra por parte algunas editoriales por captar nuevo público y así difundir más su mercado. En la misma dirección apunta Barrero (2012) al tomar la novela gráfica como “una etiqueta editorial que facilita su venta en librerías” (p. 29). Más aún, Barrero insiste en el carácter falaz de la novela gráfica, puesto que el cómic no debe apreciarse como un supeditado a otros medios. Por ello, etiquetar al cómic con términos propios de la literatura es insistir en un complejo cultural que debe erradicarse, pues se trata de un producto cultural con las características suficientes para ser considerado autónomo (Barrero, 2013). Del mismo parecer es Altarriba (2008), para quien el problema con la historieta ha sido su asociación con la literatura, el grafismo y el cine, campos expresivos desde los cuales ha sido analizada y de cuyo análisis se le ha llegado a considerar como la pariente pobre de estos medios, consideración que le ha valido prejuicios denigrantes que ignoran sus casi dos siglos de producción que prueban que esta no se limita a ser la versión barata del cine o la literatura, sino que es merecedora de un lugar propio. En consecuencia, la pretensión del culturalismo queda sin base, en tanto que la asignación de un concepto como “novela gráfica” desconoce el terreno que el cómic o novela gráfica ha ganado con el tiempo.

En síntesis, la denominación “novela gráfica”, según esta mirada, como destaca Jean-Paul Gabilliet (2005), es una “neutralización” a la carga peyorativa que lleva desde sus inicios el cómic y a la que relaciona con una estratagema mercantil por parte de las editoriales para vender un nuevo producto “depurado” de sus antiguas máculas.

Así las cosas, luego de explorar ambos puntos de vista, son fuertes los argumentos de quienes sostienen que no es necesario diferenciar radicalmente la novela gráfica del cómic, puesto que, en el fondo, la llamada novela gráfica no parece ser sino una forma de desarrollo del cómic tradicional, que nació a partir de la exploración de los creadores de cómic, en su búsqueda de nuevas formas de expresión, como bien acota McCloud (2016). Siendo así, hablar de novela gráfica como un producto distinto del cómic es remarcar un afán de superar su halo peyorativo mediante la aceptación de un mundo considerado más digno, como el arte o la literatura o, como han sostenido algunos teóricos, de extender sus fronteras de mercado a un público reticente a su lectura, como la academia o los círculos intelectuales. Entonces, podríamos decir que el cómic es un producto autónomo que se ha ido desarrollando con el tiempo, en diversas formas y expresiones, una de ellas la novela gráfica.

El cómic y la novela gráfica: la discusión en torno a su condición como literatura

Una vez discutida la aparente diferencia entre cómic y novela gráfica, queda otra pregunta: ¿pueden considerarse el cómic y, por extensión, su forma de expresión “novela gráfica” literatura? Esta pregunta, que resulta mucho más compleja, surge gracias a las diferentes definiciones que se han dado del cómic. Así, desde la más tradicional, dada por McCloud (1995), para quien el cómic es una secuencia deliberada de ilustraciones yuxtapuestas para transmitir una información y obtener una respuesta estética del lector, pasando por Mejía (2001), Baur (1978), Pociask (2015), Dittmar (2011), Dahrendorf (1973), De Rosetti (1976), Martín (1978), Barbieri (1998), Paramio (1972), Ramírez, citado por Rodríguez Diéguez (1988), y Coma (1979), entre otros, todas parecen coincidir en que se trata, como un primer aspecto esencial, de una narración gráfica, punto en el que Eisner (2002) también coincide, ya que considera que el cómic es un arte secuencial, un medio de expresión creativa, una forma artística y literaria basada en la disposición de imágenes

y palabras, cuyo objetivo es relatar una historia o escenificar una idea.

No obstante, su carácter narrativo no es el único elemento que conduce a pensarlo como perteneciente a la literatura, pues en él, como bien destacan los estudiosos del cómic, confluye otro elemento que también induce a considerarlo de tal manera: el texto. Si bien Cohn (2007) señala que existen cómics sin texto, esta ausencia es aparente, dado que, aun cuando no se evidencie la presencia de este elemento en algunos cómics como soporte de la narración, la presencia de un título constituye una forma de texto insertado que, como sostiene Eisner (2002), en el caso del cómic, es tratado gráficamente y constituye un puente narrativo. De manera que resulta imposible pensar en una disolución de la bina imagen-texto en el cómic, lo que lo dota de una suerte de carácter híbrido; por ello, el cómic no recae enteramente en lo gráfico, sino que se acompaña, de una u otra manera, del texto, como concluye Gubern (1987) al señalar que el cómic es escrito-icónico, lo que significa que el cómic no es una puesta en escena de imágenes, cuya función sea meramente ilustrativa, sino una narración secuencial de imágenes, en la que se introducen muchas veces textos, tejiendo así una relación de complementariedad recíproca.¹

Estas particularidades han suscitado la pregunta que Chute (2008) plantea ya desde el título de su ensayo: *Comics as literature?* De hecho, esta pregunta adquiere relevancia si atendemos las palabras de Wolk (2007): “they use words, they’re printed in books, they have narrative content” (p. 14). Para algunos autores, como Carrier (2000), el cómic sí puede considerarse como literatura, afirmación que se sustenta en las similitudes formales y de formato, mientras que para otros, como Wolk (2007), John y Lopes (2004) o Eagleton (1983), los cómics no son literatura, pese a que pueden considerarse obras de arte, pero solo en ciertos casos, y esto debido a que no son valorados como tal por el mundo literario o porque, como manifiesta Allan Moore (2007),

¹ No obstante, Gubern reconoce la existencia de cómics sin texto, por lo cual afirma que la imagen desempeña una función hegemónica. Aun así, su definición más global se basa en la generalidad imagen-texto presente en la mayoría de cómics.

preguntarse si el cómic es o no literatura, resta importancia a la pregunta fundamental sobre qué es lo que hace al cómic único y especial. Meskin (2009), por su parte, afirma que algunos cómics pueden ser considerados literatura, mas no todos por el hecho de ser cómics, toda vez que sostiene que una negativa rotunda a considerarlos literatura se fundamenta en una serie de ideas erróneas, como el hecho de que si se aceptara que los cómics son literatura, entonces todo cómic debe ser tomado como obra literaria, algo a lo que se opone aduciendo que es algo similar a lo que ocurre con la literatura, en la medida en que no todo texto es considerado literario o la idea de que, en caso de considerárseles obras literarias, se ignoraría el carácter visual-artístico de los cómics.

Ahora bien, Meskin apela igualmente al carácter híbrido del cómic para sustentar su respuesta. En otras palabras, que pese a ser una combinación de imagen y texto, esto no obliga al cómic a pertenecer a una u otra orilla, sino que, dada su hibridez, puede ser estudiado tanto por el arte como por la literatura, sin deje de ser cómic, tal como sucede con la ópera, que es en parte drama y en parte música, en un todo inseparable que, aun así, puede estudiarse desde cualquiera de esas dos áreas (la literatura y la música), sin dejar de ser ópera. Y es que, precisamente, este carácter híbrido es lo que defienden autores como Chute y De Koven (2006), para quienes el cómic es multigenérico, compuesto de géneros y subgéneros que constituyen una narrativa verbal y visual única, o Levinson (1984), quien considera que las artes híbridas emergen de la combinación actual o de la interpretación de formas de arte anteriores, bien por adición, síntesis o transformación.

Así, la pregunta de si el cómic es literatura sigue abierta. Empero, más que tratar de ubicar al cómic en el espectro literario, lo relevante de esta discusión radica en la complejidad que encierra el cómic, por tratarse de un híbrido, y que como tal es aceptado por sus lectores e incluso por una amplia mayoría dedicada a su estudio, lo cual resalta su carácter autónomo, y por lo que Francis Lacassin lo llamó el “novenno arte”, por tratarse del “fruto del sinergismo

de la imagen icónica secuencial y del texto literario escrito, que reconcilian dos tradiciones culturales tantas veces antagónicas, la sensorial y la intelectual, la del eros y la del logos" (Gubern, 1972, p. 35). Por tanto, la pregunta de si el cómic es literatura podría llevar a aminorar y desconocer su importancia creativa. Es importante, entonces, explorar las manifestaciones del cómic y la novela gráfica desde sus múltiples posibilidades de sentido, para con ello, enriquecer la comprensión de su relevancia artística y filosófico-política.

El cómic y la novela gráfica como "literatura menor"

Hemos expuesto, hasta ahora, dos discusiones emergentes en torno al cómic y la novela gráfica: su relación de género y su cualidad como literatura. Ambas discusiones tienen un punto en común: la negación del cómic y la novela gráfica como producto autónomo. En efecto, la aparición de la novela gráfica surge como una suerte de puente entre el cómic y la literatura, como una forma de buscar su aceptación en un ámbito más culto, como el literario. En cierto sentido, es como si se tratase de negar el cómic, para hacerlo más apetecible a un público erudito, que lo consideraría como arte, tal como destaca Tan (2001).

Esta superación del cómic, de la que habla Tan, remarca el desdén que tradicionalmente se mantiene hacia él, producto de su subestimación sobrevenida por una serie de causas que ya hemos destacado y de las que quisiera librarse a través de una aceptación por la literatura, que a su vez le aseguraría una posición destacada en el arte. Esta aceptación, reiteramos, se pretende conseguir a costa de crear un ilusorio nuevo género, la novela gráfica, que como se ha podido observar, sigue siendo un cómic, aun cuando los defensores de la novela gráfica argumenten, como destaca La Cour (2016), que esta emerge de la combinación entre cómic y literatura.

A partir de esta afirmación, queda claro que, por un lado, aceptan su naturaleza de cómic, pero, por el otro, intentan engalanar esta naturaleza, mal vista por ellos, con la introducción de la literatura como

otra fuente de su producción; esto es rechazado por La Cour, cuya tesis se centra en refutar la idea de que, con la llegada de la novela gráfica, algunos cómics se convirtieron en literatura en virtud de su contenido o donde los elementos formales de cómics y literatura se fusionaron en un nuevo medio.

Por nuestra parte, intentaremos sostener, al igual que La Cour, que el cómic y la novela gráfica pueden ser tomados como "literatura menor", concepto que tomaremos de Gilles Deleuze y Felix Guattari, en la medida en que consideramos que esta forma de ver el asunto permite liberar la reflexión de los prejuicios y aspiraciones redentoras y, al mismo tiempo, dar cuenta del fenómeno de una manera más amplia y compleja. De cara a este objetivo, es pertinente aclarar que, por "literatura menor", se entiende aquella que es hecha por una minoría dentro de una lengua mayor (Deleuze y Guattari, 1978). Encontramos aquí que el mencionado concepto no remite a un aspecto cuantitativo, sino a un trasfondo filosófico político, pues se trata de crear múltiples y diferentes posibilidades de ser y de vivir, así sea haciendo uso de un idioma dominante. Se trata de habitar un idioma o producir en una lengua como si fuera un extranjero que lo hace.

Así pues, en esta relación de apertura a lo múltiple y a la diversidad debe entenderse la "literatura menor". Como señalan Deleuze y Guattari (1978) no se trata solamente de una literatura que busque la emancipación o resista los discursos dominantes, sino una que permita vislumbrar líneas de fuga: "El problema: de ninguna manera ser libre, sino encontrar una salida" (p. 17). Por ello, cuando se refieren a la literatura menor, afirman que:

de lo que se trata no es de explicar el sentido de las palabras que componen el texto, de la sintaxis, sino del lenguaje en relación con una experiencia de intensidad, de color, de sonoridad, etc., que afecta al lector y lo involucra en la vida de sus personajes, en sus devenires cosas, seres vivos y seres humanos, al mismo tiempo que construye formas de acercamiento micropolítico que activan líneas posibles de fuga que ellos avizoran o frustran. (Maldonado, Palencia y Silva, 2016, p. 161)

Se trata de crear, hallar líneas de fuga que escapen a lo que Deleuze (1989) llama “buen sentido”, que regulariza, normaliza, “determina primeramente el principio de un sentido único en general” (p. 94), que, en este caso, podría decirse que es impuesto por el discurso dominante. Para entender mejor este punto, expongamos las tres características fundamentales que, de acuerdo con Deleuze y Guattari (1978), tiene la literatura menor. En primer lugar, hay un fuerte coeficiente de desterritorialización del idioma, lo cual implica no la creación de una nueva lengua, sino la literatura que crea una minoría mediante la desterritorialización de todos aquellos elementos que la someten al habla de los opresores, de los dominantes, del sentido único dominante.² En segundo lugar, lo individual se articula con lo político, es decir, los problemas humanos se conectan con realidades sociales, políticas y económicas, lo que lleva a que, en la literatura menor, las miradas sobre tales asuntos sean distintas a la que establece el sentido único dominante. En tercer lugar, se trata de un agenciamiento de enunciación colectiva, esto es, que se desintegra la idea de un “maestro” de la expresión, “en cuanto su obra se diluye en la expresión de un pueblo que mediante la literatura crea una enunciación revolucionaria” (Maldonado, Palencia y Silva, 2016, p. 162) que choca contra el sentido único dominante, toda vez que este es replicado por las obras de los considerados “maestros”, encargados de difundir y proliferar la lengua mayor (Acosta, 2018).

Ahora bien, ¿cómo se relaciona este concepto, con el cómic y la novela gráfica? En primer lugar, partamos de si los cómics desterritorializan un idioma³ en la medida en que son un híbrido entre

2 Frente a esta afirmación cabe el análisis que, en *Mil Mesetas* (1994) hacen Deleuze y Guattari sobre la lengua mayor. En efecto, la lengua mayor es aquella que transmite un orden que debe asumirse, un sistema de relaciones sociales y unas formas de expresión que deben acatarse. Desterritorializar la lengua mayor es, en cierto modo, desproveerla de este poder a través de un devenir menor de la misma, en el que las líneas de fuga son trazadas para abrir paso a otras formas de vivir y expresarse, más allá de las dominantes.

3 Tomamos la palabra *idioma*, en un sentido más amplio, tal como propone O’Sullivan (2005), quien considera que, por idioma, también pueden entenderse las diversas formas de arte, por lo que una lengua mayor es el arte canónico, mientras que una menor serían las manifestaciones artísticas que deshacen este canon y clasificación clásica de las artes. Al respecto, también puede consultarse el trabajo de Sauvagnargues (2013).

imagen y texto. Es decir, su función expresiva narrativa queda incompleta si alguno de estos elementos falta o si se le abarca sólo por uno de ellos, como acotaba Töpffer, citado por Groensteen (2014). Así, una imagen por sí sola no resulta suficiente para desplegar la expresión contenida en el cómic. De igual manera sucede con la literatura, ya que la narración y expresión, contenidas en el cómic, no logran desplegarse sólo por medio del texto, es decir, no transmiten nada. De suerte que, podríamos decir, imagen y texto constituyen un todo indisoluble. Siendo así, en el acto creativo son desterritorializadas siempre de formas múltiples y diversas.

Ahora bien, si atendemos al idioma, ahora en sentido literal, hay otro coeficiente de desterritorialización muy presente. Y es que, como afirman Deleuze y Guattari (1978), si esta desterritorialización de la lengua se consigue reemplazando la forma por una expresión material intensa, no podemos menos que asegurar que en el cómic se cumple esta pauta. En efecto, ningún cómic se destaca por sus metáforas, por la perfección lingüística de su discurso. Los textos son sobrios, los diálogos, en su mayoría, son coloquiales, con sintaxis desordenadas. A esto se le suma la inclusión de onomatopeyas, de sonidos asignificantes que se constituyen en intensidades sonoras desorganizadas, convirtiendo las palabras en “graznido doloroso, el grito, intensificación generalizada para hacer vibrar las imágenes” (p. 39). Por consiguiente, se abandona el sentido y se da paso a circuitos de intensidades (Maldonado, Palencia, y Silva, 2016, p. 163).

En segundo lugar, en buena parte de su producción, el cómic y la novela gráfica han articulado lo individual con lo político. Desde sus primeras publicaciones vemos cómo sus personajes, imágenes y narraciones han estado enmarcados en una realidad que no es negada, sino asumida de forma disruptiva y desterritorializada formalmente mediante técnicas que permiten avizorar líneas de fuga. Ejemplo de esto son *The yellow kid*, de Outcault; *The Katzenjammer kids*, de Rudolph Dirks, o *Copetín*, de Ernesto Franco y *Benkos Biohó, Rey de Matuna*, de Alberto Sierra Quintero, para el caso colombiano, entre otros. En los dos primeros se aprecia, en clave de

humor, un escenario problemático que desdibuja el “sueño americano” con el que Estados Unidos se promocionaba, a través de la visibilización del estado de marginalidad y pobreza en el que vivían los inmigrantes, excluidos de los derechos y oportunidades que en apariencia garantizaba el capitalismo; por su parte, *Copetín* expone la cruda realidad de un personaje excluido de la sociedad, como “el gamín”, mientras que *Benkos Biohó, Rey de Matuna* devela el difícil proceso de cimarronaje en Colombia. Todos ellos permiten comprender las condiciones económicas, sociales y políticas de una minoría a través de un juego de formas, imágenes y discursos que desterritorializan los sentidos dados por la visión acostumbrada de la realidad. Si atendemos a las palabras de Deleuze y Guattari (1978), encontramos que las situaciones que viven estos personajes, están conectadas con situaciones mayores, como un sistema económico, político y de clases, que se cierne sobre toda la sociedad y la obliga a vivir bajo sus condiciones, develando así una relación en la que sus habitantes son dominados y en las que diferentes líneas de fuga se presentan por parte de los personajes.

Situación similar se presenta en los cómics de superhéroes, como menciona La Coure (2016), en la medida en que su vida personal (la identidad secreta) se encuentra conectada con una situación social por la que deben luchar y a la que deben ajustarse para evitar ser descubiertos. Recordemos la famosa sentencia que resuena siempre en Spiderman: “Todo gran poder trae consigo una gran responsabilidad”. Sentencia que, sin duda, pone de manifiesto cómo el personaje debe balancear su vida individual del superhéroe con un entorno social al que procurar protección ante los peligros emergentes, en una situación en la que si una de ellas es afectada, la otra sufre también las consecuencias.

Pero, ¿todo esto valida al cómic como dispositivo colectivo de enunciación? Podríamos asegurar, por una parte, que sí, ya que es común que del cómic prevalezca la obra e inclusive los personajes, más que el nombre del autor. Incluso,

como hemos querido destacar, muchos grupos minoritarios ven en el cómic un rescate de sus expresiones, de sus situaciones, es decir, de su realidad, como forma de oponerse al lenguaje mayor que los oprime. Pero también se erige como un dispositivo colectivo de enunciación en la medida en que Cohn (2007) considera que el cómic es un objeto social perteneciente a un grupo social, pues, como analiza Pustz (1999), en torno al cómic se ha generado un complejo mundo de lectores, creadores, dibujantes y editores, por lo que el cómic se torna como una realidad en la sociedad. Así, el cómic es un producto, un dispositivo de enunciación colectiva de este grupo que se erige alrededor de él, grupo marginado por no ajustarse al canon artístico y que, no obstante, no se ha dejado subsumir por este; muy por el contrario, sigue desarrollándose a pesar de los reparos y ataques a los que se les somete.

Así las cosas, el cómic puede ser considerado como una literatura menor, pues es marginal al discurso dominante del canon artístico. El cómic encuentra su lugar propio y se constituye dentro de las reglas del canon establecido que, aunque sea mirado como una expresión pobre, construye dentro de los idiomas dominantes su propia jerga (instaura su propio lenguaje a partir de la desterritorialización de las lenguas mayores del arte y la literatura). Es decir, como plantean Deleuze y Guattari, “instauran desde dentro un ejercicio menor de una lengua incluso mayor” (1978, p. 32). En este sentido, es revolucionario. Y en este sentido, el cómic y la novela gráfica, sin necesidad de apelar a una legitimación de literaturas mayores, encuentran su propia existencia y autonomía, con la sobriedad, la intensidad y la pobreza que, en últimas, los caracteriza y que no pretenden cambiar. De ahí que no haya necesidad de buscar un producto nuevo, que sea tomado como culto o aceptable por la lengua mayor. En otras palabras, no hace falta una legitimación externa, pues como producto y como punto central de una comunidad que se levanta a su alrededor, se encuentran legitimados.

Conclusiones

La investigación reconstructiva del debate sobre la relación genérica existente entre el cómic y la novela gráfica y sobre la discusión de si el cómic y la novela gráfica, con sus características propias fundadas en el carácter híbrido de su manifestación (imagen-texto), son o no literatura, enriquecida con una lectura desde el concepto filosófico político “literatura menor” propuesto por Deleuze-Guattari, permite dar una nueva mirada a algunas de sus manifestaciones.

En primer lugar, si consideramos al cómic como literatura menor, la pretensión de un producto nuevo y distanciado, como la novela gráfica, se torna innecesaria, pues aceptarla, implica la incompreensión de estas dos manifestaciones del arte literario contemporáneo. La separación como géneros, del cómic y la novela gráfica, los reduce a una mera manifestación de una lengua mayor, a un discurso dominante que imposibilita, a quien lo produce, de servirse de ellos como vehículo que puede permitir vislumbrar líneas de fuga, nuevos mundos y nuevas realidades frente a la estriada y capturada realidad del mundo contemporáneo.

Por otro lado, entender el cómic y la novela gráfica como “literatura menor” posibilita que, a través de obras producidas en este género híbrido, el buen sentido producido y extendido por el *statu quo* actual (el Estado onnipotente, la sociedad de consumo, la ideología del crecimiento económico, etc.) se fracture. En efecto, queda abierta así la posibilidad de que, dada su particular naturaleza híbrida y su rápida aceptación masiva, obras producidas en su género, resquebrajen el viejo buen sentido, expresado en gran parte de las manifestaciones artísticas tradicionales.⁴ El cómic podría así revolucionar la concepción tradicional de arte, cuyas fronteras se

4 Según Kreuzmair (2010), para Deleuze, la literatura enfrenta al lector a un amplio abanico de posibilidades en torno a la vida, a diferentes percepciones y modos de vivir, más allá de la que considera como propia, y, por tanto normal, trayendo en él una transformación, y con ello, una transformación en la interacción social. No en vano, Deleuze (1996) reitera que escribir es abrir la vida a diferentes direcciones, crear nuevos mundos y territorios que no se encuentran en la “normalidad” trazada por el buen sentido del poder dominante.

encuentran demarcadas de forma rígida, y podría potenciar nuevas formas de expresión a partir de su marginalidad. Por ello, es importante resaltar su carácter marginal, pues es desde allí que ha conquistado su legitimación, sin verse en apuros por adoptar el lenguaje de lo que podemos denominar como artes mayores.

En síntesis, la comprensión del cómic y la novela gráfica como “literatura menor” abre la posibilidad de que puedan valer como expresiones que, al des-territorializar las expresiones artísticas tradicionales, permiten el replanteamiento mismo de la pregunta acerca de qué se entiende por arte pictórica, por literatura y, en sentido más amplio, por arte en general.

Referencias

- Acosta, E. (2018). Literatura Menor. En C. Restrepo, A. Sánchez y E. Hernández. (eds.) *Gilles Deleuze, flores a su tumba* (pp. 271-293). Uniediciones.
- Altarriba, A. y Remesar, A. (1987). *Comicsarias: Ensayo sobre una década de historieta española. 1977-1987*. PPU.
- Altarriba, A. (2008). La historieta. Un medio mutante. *Quimera*, 293, 48-55. <http://www.antonioaltarriba.com/wp-content/uploads/2012/04/H00EC06.pdf>
- Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Paidós.
- Barrero, M. (2013). La novela gráfica. Perversión genérica de una etiqueta editorial. En J. M. Trabado Cabado (ed.), *La novela gráfica. Poéticas y modelos narrativos* (pp. 191-224). Arco.
- Barrero, M. (2012). De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo para la comprensión de la historieta. En A. M. Peppino (ed.), *Narrativa gráfica. Los entresijos de la historieta* (pp. 29-60). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Baur, E. K. (1978). *La historieta como experiencia didáctica*. Nueva Imagen.
- Beaty, B. (2009). Autobiography as Authenticity. En: J. Heer y K. Worcester (eds.), *A comics studies for reader* (pp. 226-235). University Press of Mississippi.
- Campbell, E. (2010). *Eddie Campbell's Graphic Novel Manifesto*. Don MacDonald. <http://donmacdonald.com/2010/11/eddie-campbells-graphic-novel-manifesto/>

- Carrier, D. (2000). *The Aesthetics of Comics*. University Park.
- Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA*, 123(2), 452-465.
- Chute, H. y DeKoven, M. (2006). Introduction: Graphic Narrative. *Modern Fiction Studies*, 52(4), 767-782.
- Cohn, N. (2007). *The Visual Language Manifesto: Restructuring the "Comics" Industry and its Ideology*. Visual Language Lab. <http://www.visuallanguagelab.com/P/vlmanifesto.pdf>.
- Coma, J. (1979). *Del gato Félix al gato Fritz: historia de los cómics*. Gustavo Gili.
- Dahrendorf, M. (1977). Comics in der Schule: Ein Unterrichtsmodell. En W. J. Fuchs (ed.), *Comics in Medienmarkt, in der Analyse, im Unterricht* (pp. 149-162). Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Kafka, por una literatura menor*. Era.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas*. Pretextos.
- Dittmar, J. (2011). *Comic-Analyse*. UVK.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. University of Minnesota.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Eisner, W. (1998). *La narración gráfica*. Norma.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Norma.
- Gabilliet, J. P. (2005). *Du comic book au graphic novel: l'europeánisation de la bande dessinée américaine*. Image and Narrative. <http://www.imageandnarrative.be/inarchive/tulseluper/gabilliet.htm>
- García, S. (2010) *La novela gráfica*. Astiberri.
- Gómez, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica. La influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España* [tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. <https://tdx.cat/handle/10803/117214>
- Gomez, D. y Rom, J. (2012). La novel·la gràfica: un canvi d'horitzó en la indústria del còmic. *Ítaca. Revista de Filologia*, (3), 35-65.
- Groensteen, T. (2014). *Töpffer invente la Bande Dessinée*. Les Impressions Nouvelles.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Península.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili.
- John E. y Lopes, D. M. (2004). *Philosophy of Literature: Contemporary and Classic Readings*. Blackwell.
- Kreuzmair, E. (2010). Die Merheit will das nicht hören. Gilles Deleuze' Konzept der littérature mineure. *Helikon. A Multidisciplinary Online Journal*, (1), 36-47. http://www.helikon-online.de/2010/Kreuzmair_Deleuze.pdf.
- Lacour, E. (2016). Comics as minor literature. *Image and Narrative*, 17(4), 79-90. <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/1336>
- Levinson, J. (1984). Hybrid Art Forms. *The Journal of Aesthetic Education*, 18(4), 5-13. 10.2307/3332623
- Maldonado, J., Palencia, M. y Silva, A. (2016). Literatura menor en Tirano Banderas desde la propuesta de lectura filosófica de la novela de G. Deleuze y F. Guattari. *Revista de Filosofía UTS*, 15(2), 157-179.
- Manacorda, M. (1976). *La comunicación integral: imagen-lengua-literatura. La historieta*. Kapelusz.
- Martín, A. (1978). *Historia del cómic español. 1875-1939*. Gustavo Gili.
- McCloud, S. (2005) *Entender el cómic*. Astiberri.
- McCloud, S. (2016). *Reinventar el cómic*. Planeta Cómic.
- Mejía G., P. (2001). *Semiótica del cómic*. Instituto Departamental de Bellas Artes.
- Meskin, A. (2009) Comics as Literature? *British Journal of Aesthetics*, 49(3), 219-239.
- Moix, T. (2007). *Historia social del cómic*. Bruguera.
- Moore, A. (2007). *Writing for Comics, Vol. 1*. Avatar Press.
- O'Sullivan, S. (2005). *Notes toward a minor Art practice*. Simon O'Sullivan. <https://www.simonosullivan.net/articles/minor-literature.pdf>
- Paramio, L. (1971). El cómic y la industria cultural. *Estudios de Información*, 19-20, 169-194.
- Perdomo, O. (2016). Cimarronaje en el cómic. *Nexus Comunicación. Revista de Comunicación Social*, 18, 47-69. 10.25100/nc.v0i18.679
- Pociask, J. (2015). Multikodale Gestaltung von Comics. *Text und Discurs*, 8, 77-89. http://tekst-dyskurs.eu/images/pdf/zeszyt_8/Marek%20Cieszkowski.pdf

Romero, A. (2006). The quest for a place in culture: The verbal-iconical production and the evolution of comic-books towards graphic novels. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 14, 93-110.

Sabin, R. (1996) *Comics, comix and graphic novels. A history of comic art*. Phaidon.

Trabado, J. M. (2012). Construcción narrativa e identidad gráfica en el cómic autobiográfico: retratos del artista como joven dibujante. *Rilce, Revista de Filología Hispánica*, 28(1), 223-256.

Wolk, D. (2007). *Reading Comics: How graphic novels work and what they mean*. Da Capo Press.

De tergiversaciones y remordimientos: *Reptil en el tiempo* de Uribe de Estrada

**About Misreadings
and Remorts:** Uribe
de Estrada's *Reptil
en el tiempo*

**De tergiversações
e remorsos:** *Reptil
en el tiempo* de
Uribe de Estrada

Bruno Andrés Longoni* <https://orcid.org/0000-0003-4275-7223>



Para citar este artículo

Longoni, B. A. (2022). De tergiversaciones y remordimientos: *Reptil en el tiempo* de Uribe De Estrada. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-12621>

Artículo recibido
06 • 10 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2022

* Doctorando en curso en Estudios lingüísticos, literarios y culturales de la Universidad de Barcelona. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Correo: blongoni@correo.uis.edu.co.

Resumen

Desde que la escritora antioqueña María Helena Uribe de Estrada publicara su obra magna *Reptil en el tiempo* en 1986, la crítica se ha dividido, con contadas excepciones, entre la tergiversación y el silencio. Tras revisar cuatro de las interpretaciones que se han esgrimido sobre la novela (existencialista, *Bildungsroman*, feminista y posmoderna), se propone recuperar la figura capital del filósofo de Otraparte, Fernando González, en tanto mentor moral e intelectual de la utopía estoica de corte teológico y que se encuentra contenida en las páginas de *Reptil en el tiempo*. El carácter deliberadamente ambiguo de la prosa poética de Uribe de Estrada representa en la forma literaria la naturaleza irresoluta de su alegórica heroína, una mujer incansablemente tironeada entre la saciedad urgente de los placeres y un ideal de superación y trascendencia que hacen de ella un animal cicatricial y contradictorio.

Palabras clave

Uribe de Estrada; *Reptil en el tiempo*; remordimiento; Fernando González; literatura latinoamericana

Abstract

Ever since Colombian writer María Helena Uribe de Estrada published her magnum opus *Reptil en el tiempo* in 1986, critics have split, with very few exceptions, between misrepresentation and silence. After checking on four of the most representative interpretations of the novel (existentialist, *Bildungsroman*, feminist and postmodern), we proposed to retrieve the capital figure of philosopher Fernando González as a moral and intellectual mentor for the stoic and theological utopia contained in the pages of *Reptil en el tiempo*. The deliberately ambiguous nature of Uribe de Estrada's poetic prose represents in the literary form the irresolute nature of his allegorical heroine, a woman tirelessly torn between the urgent satiety of pleasures and an ideal of overcoming and transcendence that make her a scarred animal and contradictory

Keywords

Uribe de Estrada; *Reptil en el tiempo*; Remorse; Fernando González; latinoamerican literature

Resumo

Desde que a escritora de Antioquia María Helena Uribe de Estrada publicou sua obra prima *Reptil en el tiempo* em 1986, a crítica foi dividida, com poucas exceções, entre a tergiversação e o silêncio. Depois de verificar quatro das interpretações que têm sido exercidas sobre o romance (existencialista, *Bildungsroman*, feminista e pós-moderna), propõe-se resgatar a figura capital do filósofo de Otraparte, Fernando González, como mentor moral e intelectual da utopia estoica de corte teológico contido nas páginas de *Reptil en el tiempo*. O caráter deliberadamente ambíguo da prosa poética de Uribe de Estrada representa em forma literária o caráter irresoluto de sua heroína alegórica, uma mulher incansavelmente dividida entre a saciedade urgente dos prazeres e um ideal de superação e transcendência que fazem dela um animal marcado e contraditório.

Palavras chave

Uribe de Estrada; *Reptil en el tiempo*; remorso; Fernando González; literatura latinoamericana

***Reptil en el tiempo* y Fernando González**

A partir de una obra tan exigua como la producida por la escritora colombiana María Helena Uribe de Estrada (1928-2015), debiéramos encontrar en sus títulos una de las claves para su lectura: una novela, *Reptil en el tiempo* (1986), escrita y reescrita exhaustivamente en once borradores a lo largo de más de veinte años, algunas antologías de cuentos entre las que destaca *Polvo y ceniza* (1963) y, curiosamente, dos libros dedicados a la vida y el pensamiento de Fernando González, amigo personal y maestro intelectual de la autora. “Si algo hay interesante en lo que digo, pertenece a Fernando González” (1969, p. 6), reconoce la autora antioqueña en el primero de dichos libros. Semejante tributo a la obra del filósofo de Otraparte sería motivo suficiente para despertar el interés de la crítica a la hora de establecer nexos entre esta línea de pensamiento filosófico y *Reptil en el tiempo*, pero, con una decorosa excepción,¹ ese dista de ser el caso.

Sobre Fernando González ha dicho María Helena Uribe de Estrada que se trata de un ser “en continuo diálogo con su conciencia” (1969, p. 15), quien sólo

acepta “su conciencia, esa voz interior que conversa con su propio ‘yo’ y le da órdenes. Busca esa voz en el fondo de sí mismo” (pp. 7-8). Una lógica afín aplica a la heroína de *Reptil en el tiempo*, única novela de su autora.

***Reptil en el tiempo*: mayéutica, solipsismo, desdoblamientos**

En una de las más originales incursiones novelísticas en la escena literaria colombiana de finales del siglo xx, *Reptil en el tiempo* narra la historia de una mujer que, en un gesto involuntario, provoca la muerte de una íntima amiga. Aunque nadie la acusa formalmente, su culpa es tal que decide abandonar a su esposo e hijos y entregarse a las autoridades de un convento donde quedará confinada por tiempo indefinido, determinada a pasar el resto de sus días escribiendo. La dimensión de su remordimiento sugiere una falta esencial, una búsqueda de absoluto que responde a una carencia de base que la protagonista carga como una cruz. En cautiverio traba amistad con una monja que atiende sus necesidades y que oficia de disparador para sus ficciones y con un cura que, hacia el final de la obra, la orienta en sus desvaríos.

¹ Escobar Mesa (2001).

La presunta amiga, se le sugiere al lector, bien podría responder a una suerte de desdoblamiento interior, con lo que el eje de la trama se desplaza del asesinato efectivo al sacrificio alegórico:

Fuimos amigas siempre, estudiamos juntas, nacieron nuestros hijos casi entremezclados; nos ayudábamos. (*Ahora es un cadáver dentro del mío*). (p. 13)

(*Una de las dos sobra*) [...] Entonces le arrojé el cenicero a la cabeza, como se lanza un bumerang. (p. 15)

La ambigüedad perdura hasta el final, esto naturalmente ha dividido a la crítica en sus interpretaciones, potenciada por el hecho de que la narradora se multiplica en un haz de voces que se van desplegando a medida que el texto avanza. La heroína de Uribe de Estrada no es exponente, como se propuso en la primera reseña escrita sobre *Reptil en el tiempo* (Ramírez, 1987), de una mente “loca” ni “esquizofrénica”, sino de un solipsismo centrípeto donde “todo converge hacia el uno y único personaje, la protagonista —los demás son espejos de ella” (Escobar Mesa, 2003, p. 65), procedimiento similar al que hallamos en la trilogía de Samuel Beckett.

La novela está planteada, en consecuencia, como una confesión sin confesor o, mejor dicho, una confesión donde confesor y confesante son desdoblamientos de la voz narradora. Su carácter intrínsecamente dialéctico la emparenta con la novela de tesis. La voz que en la novela aparece en cursiva y entre paréntesis oficia, entonces, como antítesis de la voz narradora, como partera (μαιευτική) de una verdad cruda y latente, de modo que la novela avanza hacia un desvelamiento (ἀλήθεια) que sobreviene luego de un gradual despojo de prejuicios o “prisiones” que, lejos de plasmar presiones externas, se dirían erigidas por la misma protagonista. La elección de los términos metafóricos (parto, alumbramiento) provenientes de un campo semántico de dolor no es caprichosa; además de retrotraerse, desde luego, a la mayéutica socrática, los hallamos en las analogías con que Fernando González describe la función de la pedagogía en las páginas de *Los negroides*:

La pedagogía consiste en la práctica de los modos para ayudar a otros a encontrarse; el pedagogo es partero. No lo es el que enseña, función vulgar, sino el que conduce a los otros por sus respectivos caminos hacia sus originales fuentes. Nadie puede enseñar; el hombre llega a la sabiduría por el sendero de su propio dolor, o sea, consumiéndose. (González, 2014, p. 5)

El derrotero de Martina María no viene diseñado, entonces, por la convencional superación de obstáculos en el periplo del héroe ni por el extravío radical dentro de un laberinto incognoscible, sino por la adopción voluntaria y consciente de un vía crucis estrictamente personal. En tal instancia, el Nuevo Testamento reproduce un diálogo desgarrador entre Dios y su víctima sacrificial. Análogamente, en *Reptil en el tiempo* nos enfrentamos a una voz en mayúscula que funge de Dios, quien concluye recriminándole a Martina María: “TE HALLABAS EN LA CÁRCEL POR TUS DIFICULTADES. ESTABAS BIEN ALLÍ” (p. 58).

Hasta los animales que aparecen en la novela parecieran replicar los arquetipos narrativos de transgresión, remordimiento y expiación. En las primeras páginas, tras matar al loro de la familia por treinta presas de pollo, el perro, Judas, “se sentía culpable” (p. 19). El pez de la biblioteca “alcanzó a comerse a varios de sus compañeros, antes de que los sorprendiéramos con una cola ajena entre la boca; entonces, lo pasamos a la pequeña cárcel de la biblioteca y lo abastecimos con alevinos de la quebrada” (p. 24). Cada nuevo personaje que asoma a la superficie textual, animales incluidos, replica la estructura central donde hay siempre un pecado original que requiere expiación. De hecho, si bien la experiencia en el convento abre y cierra con sendos sacramentos de Martina María (la comunión en el pan que la monja le ofrece, el bautismo en el agua que el cura dispone para su baño), cada episodio está problematizado en su doble aspecto positivo y negativo: el pan de la monja es robado y el agua del cura está fría, con lo cual la protagonista “queda sucia” (vale decir, en pecado).

El cruce de identidades no se detiene en la protagonista, sino que permite vincular a personajes

secundarios entre sí. La voz del padre de Martina María “De – fi – ni – ti – va – men – te Raro” (p. 18), por ejemplo, resuena más adelante en la voz de la monja “Usted es de – fi – ni – ti – va – men – te perezosa” (p. 32). Si el padre da pie a la monja, esta, a su vez, da pie a Mateo. Ante la provocación de la monja “Todos tenemos alma sacerdotal; tú malgastas la tuya. Eres un sacerdote retirado y cobarde. Estás llena de frivolidad” (p.81), Martina María reacciona proyectándose en la figura vicaria de Mateo, un ex “sacerdote triste que agoniza entre achaques y sueños caducos” (p. 82). El relato enmarcado surgido de la pluma de Martina María, *Estos pies nuestros*, cuyas páginas en tono sepia se distinguen del resto del libro,² nos enfrenta a la crisis de fe de un esposo frustrado que atraviesa una enfermedad terminal sin lograr comunicarse satisfactoriamente con su hija, Maligda, cuya historia a su vez se ramifica en otras y así sucesivamente.

***Reptil en el tiempo*, ¿existencialista?**

Por tratarse de un prolongado monólogo interior que expone una lucha intestina atravesada por la angustia y el remordimiento, parte de la crítica³ quiso ver en la novela ecos de existencialismo filosófico, desatendiendo la incongruencia de emparentar la tesis moral-ascética del “ensayo de una novela del alma” (subtítulo de *Reptil en el tiempo*) con una línea de pensamiento secular, atea y materialista como la encarnada por Sartre y sus epígonos. Más aún, la recurrente y palmaria simbología cristiana que de cabo a rabo atraviesa la novela desde su epígrafe “Señor, Señor, desata mi cuerpo maniatado” (cita de *El templo vacío* de Leopoldo Panero) en modo

2 “Páginas cafés, que son lo positivo; y, las blancas, que son el negativo”, ha dicho la autora al respecto (en Garcés, 2016).

3 “En esta novela la causa de la represión interior se sitúa tanto dentro del sistema de moraleja religiosa como burguesa, ambos externos y ajenos a las necesidades humanas y a sus deseos eróticos, amorosos y de libertad personal [...] En vez de transformación cristiana del cuerpo en alma que promete salvación eterna, sólo la aceptación del cuerpo terrenal permite intentar la salvación consciente, de propia mano, por su propia decisión. [...] El subtítulo, ‘novela del alma’, alude al proceso de aprendizaje espiritual, que, sin embargo, en esta novela lleva al descubrimiento del cuerpo” (Borsó, 1994, pp. 198-199).

alguno está presentada en términos paródicos ni lúdicos como uno esperaría en una obra gestada en plena posmodernidad, época incongruente con el tono solemne que caracteriza a *Reptil en el tiempo*, sino que dicha simbología moldea el viaje místico ascensional de Martina María. Resulta más apropiado, en ese sentido, subrayar la naturaleza símil hagiográfica de un texto emparentado con narrativas modernas (Dostoievski, principalmente) que propugnan el triunfo de la ortodoxia cristiana en conciencias atormentadas por el remordimiento y la crisis de fe. En vista de que tanto Uribe de Estrada como González reposan, como estableceremos más adelante, en una visión esencialmente teológica y paradójica del universo, ambos entroncan en el pensamiento contrarreformista que ofició de caldo de cultivo para el surgimiento de los poetas místico-ascéticos y el barroco tardío español, por no mencionar el existencialismo cristiano de Blaise Pascal, Søren Kierkegaard y Miguel de Unamuno.

***Reptil en el tiempo*, ¿Bildungsroman?**

En otro verdadero desaguado interpretativo, *Reptil en el tiempo* ha sido rotulada de *Bildungsroman*, bien que “femenina”:

La formación femenina no es lineal, sino una red de historias fragmentarias. En las novelas de formación femenina las experiencias formativas de los personajes no suceden en un tiempo lineal, ni son historias de una vida guiada hacia un logro social sino individual. Estas novelas se diferencian de las *bildungsroman* clásicas en que usan técnicas narrativas más innovadoras y proponen la existencia de la mujer como una red de textos, de palabras, que dicen algo acerca de sus relaciones, discusiones, con las imágenes que aprendieron acerca de sí mismas al interior de sus contextos culturales e históricos. [...] El mundo que le ha sido dado a las mujeres es estrecho y ajeno, mientras que es ancho y cómodo para los protagonistas de la novela de formación clásica. (Arango, 2010, pp. 174-179)

La aseveración es insólita en más de un sentido, pero sobre todo en uno elemental: la novela de

formación, desde el *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1796) de Goethe a esta parte, sigue el derrotero de un joven en sus años de aprendizaje e interrumpe el relato una vez madurado el héroe. Si hay una condición *sine qua non* en dichas novelas es, aún más imperativamente que en la picaresca, la mocedad del protagonista. *Reptil en el tiempo* inicia, por el contrario, *in media res*, con Martina María encerrada en el convento por el crimen que ha cometido, lo cual, huelga decir, reviste tintes calderoneanos.⁴ Mujer hecha y derecha, escritora, esposa, madre de dos hijos y asesina confesa por añadidura: Martina María sencillamente no cumple con los requisitos del género literario esgrimido. Cabría pensar, a lo sumo, menos en una “formación” como tal que en una deconstrucción. Por otro lado, difícilmente la innovación técnica sirva de criterio válido para dividir las *Bildungsroman* en masculinas y femeninas; las más emblemáticas novelas de formación “femeninas”, tales como *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë, *Little Women* (1868) de Louisa May Alcott o *Anne of Green Gables* (1908) de Lucy Maud Montgomery, son lineales en el tiempo y convencionales en su estructura. Tampoco faltan novelas de formación “masculina” con estructuras desafiantes, como *A portrait of the artist as a Young man* (1916) de James Joyce, *der Zauberberg* (1924) de Thomas Mann o *der Blechtrommel* (1959) de Günther Grass. El mundo “ancho y cómodo” que, colige Arango, les toca en suerte a los varones se corresponde, sin dudas, al de *The adventures of Tom Sawyer* (1876) y *The adventures of Huckleberry Finn* (1884) de Mark Twain, pero ciertamente no a las realidades desangeladas de *Oliver Twist* (1839) o de Pip en *Great Expectations* (1861) de Charles Dickens, a la “vida puerca” de Silvio Astier en *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt, ni a la soledad ontológica de

4 Encadenado en su torre, Segismundo sentencia en las páginas de *La vida es sueño* que “el delito mayor / del hombre es haber nacido” (2006, p. 43). La culpa es, tanto para Calderón como para Uribe de Estrada, condición ontológica del ser humano. Compárese los precedentes versos de Calderón con la siguiente cita de *Reptil en el tiempo*: “No hallo forma de escaparme del remordimiento. Y de eso se trata. Las cuentas con mi deber. Todo lo debo. Nunca me deben a mí, en este tipo de cuentas. Nací arruinada, o me arruiné” (1989, p. 67).

Holden Caulfield en *The catcher in the rye* (1951) de J. D. Salinger. Abundan, de hecho, *Bildungsroman* que enfrentan al joven héroe masculino a contextos abiertamente hostiles y brutales; tal el caso de *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906) de Robert Musil, de *La ciudad y los perros* (1962) de Mario Vargas Llosa o de la pentalogía que conforma *die Autobiographie* (1975-1982) de Thomas Bernhard.

En resumidas cuentas, la *Bildungsroman* no admite el tópico maniqueo que presenta monocromáticamente la vida de los hombres como una concatenación incesante de privilegios y oportunidades, independientemente de la clase social o la circunstancia específica del héroe en cuestión.

Reptil en el tiempo, ¿feminista?

Gran parte de la crítica en torno de *Reptil en el tiempo* ha incurrido, de hecho, en el sesgo ideológico que se deriva de la aplicación de moldes rígidos y teorías prefabricadas por modas hermenéuticas. Bien que con dispares resultados, la mayoría de lecturas en torno a la novela pareciera obviar su contenido para centrarse en la candente discusión de género en el afán de presentar a la autora y a su heroína como exponentes paradigmáticos de una literatura de épica resistencia al patriarcado.

Cardona, por ejemplo, habla de una “literatura feminista en la que la mujer se declara rebelde ante lo establecido [...] realiza una crítica de las costumbres intelectuales y culturales” (2016, p. 17). Frente a ello, Uribe de Estrada pareciera salirle directamente al cruce cuando en una entrevista revela que “*Reptil en el tiempo* no es una crítica social. Es un retrato de la realidad. No me interesa criticar a nadie” (en González de Vengoechea, 1986, p. 2).

Para Borsò, por su parte, la novela “enfoca el tópico más conocido en la discusión feminista, es decir la condición de encierro de la mujer y el camino necesario para salir de la tragedia de la represión” (1994, p. 197), y a una conclusión afín arriba Ospina al comentar que en *Reptil en el tiempo* “los personajes femeninos imponen su forma de ver su cotidianidad, así esta vaya en contra de las normas sociales” (2017, p. 109). Será baladí aclararlo, pero el

repliegue derivado de la negativa al compromiso, la nota distintiva de los personajes femeninos de *Reptil en el tiempo* con excepción de la monja, no constituye una afrenta a las normas sociales, sino uno de los más estereotipados comportamientos femeninos en la narrativa occidental, desde *Madame Bovary* a *Perto do coração selvagem*. Serían dos parejas, a lo sumo, las que en *Reptil en el tiempo* resisten una lectura en clave feminista: Renato y Maligda, Alberto y Mariana. En el primer caso, más allá del amor que expresa por su prometida, la obsesión de Renato por formar familia cumpliendo con los roles tradicionales de género reduce a Maligda a su mera función reproductiva: “Se esfuerza por comprenderla. Poco a poco logrará incorporarla en esta sociedad, al margen de la cual nació y vive. El desafío es domesticarla” (p. 146). Reticente a casarse por entender el matrimonio como una forma de burocratización de un vínculo que se pretende espontáneo y sincero, Maligda no cede a la monomanía protocolar de su novio y acaban por separarse: “Su amor imposible, sus estudios estériles, si no hay para quién trabajar, ni con quién fundar su propia raza” (p. 149). El segundo caso es más extremo. Hasta cierto punto, Alfredo y Mariana justifican las sospechas de Maligda respecto al matrimonio: “Alfredo no era su hombre sino su novio, su prometido, el que la poseería eternamente como a un objeto; para quien seguiría siendo un estuche cerrado, cuyo interior ella misma desconoce” (p. 192). El descargo de la autora parece dirigido contra la institución mal entendida, contra el matrimonio asumido como un contrato estratégico entre dos partes que apenas si se toleran: “El matrimonio no es amor, es venta; se entregan al sosiego, a la honorabilidad permanente, al silencio engañoso y cómplice de cansancios ocultos. Es la mentira hecha carne, deseo, angustia” (p. 194).

En consonante aversión al matrimonio y a la maternidad, instituciones que “subordinan” y “subyugan” a la mujer, Vivas Betancourt concluye que “si en efecto Martina María es a su vez víctima y victimaria, con su muerte sucumbe la mujer de casa, la madre abnegada, culpabilizada y surge la mujer libre, la escritora” (2012, p. 56). Como si las opiniones conservadoras de la escritora no fueran

suficiente advertencia para prevenirnos de forzar las tintas ideológicas,⁵ la novela una y otra vez subraya el carácter alegórico universal de la problemática que aqueja a su protagonista, desligada de cuestiones coyunturales como los roles sociales de género en la sociedad colombiana de los años 80 o la desfavorable situación de la mujer en América Latina. *Reptil en el tiempo* acusa, de hecho, un marcado vacío referencial: no hay realidad ni contexto al que remitirse. Estamos en presencia de una narrativa abstracta de moraleja difusa, descontextualizada, autorreferencial. El deliberado antihistoricismo de Uribe de Estrada no deja a salvo elementos referenciales que nos permitan leer su novela en clave de “crítica social”:

Ya podemos seguir recordando el instante de la femineidad cumbre, ya puede volverse locura una ausencia, un amor. No importa, el hombre y la mujer viven separados bajo un mismo techo, o con muchas paredes de por medio. La soledad es la misma. (p. 26)

Las prisiones de las que se pretende escapar son, según se nos cuenta, “(la del hambre, la de hierro, y esta carne)” (p. 57). Si bien debemos reconocer la llamativa presencia de personajes femeninos que sistemáticamente rehúyen del compromiso con un hombre o con la maternidad (Martina María, Magdalena, Maligda, Maruja, Mariana: sugestiva insistencia con una sílaba inicial que en español funciona como apócope de la maternidad), en ningún momento queda establecido que la prisión remita al patriarcado, a la dominación masculina o a los roles tradicionales de género que la mujer se ve forzada a desempeñar desde la perspectiva feminista.

5 “Escribir para que los libros perduren en las bibliotecas mientras uno queda guardado en el anaquel del cementerio soportando el peso de las palabras escritas ¿De qué le sirve a una mujer escribir todos los libros del mundo, si pierde a sus hijos? Solo escribir no realiza a una mujer, el hogar sí porque para él fue creada” (en Garcés, 2016). Compárese esta opinión de la autora con la siguiente cita de *Reptil en el tiempo*: “La mujer sola lleva consigo el estigma de su soledad. Es un imán gastado. Ni ella misma se estima porque lo que la hace valer es el amor, es sentirse necesaria para alguien (¿llámese gato, perro, niño, hombre?). Estamos hechas para recibir la vibración de los que amamos, o queda la mirada que nadie comprende porque es irremisiblemente opaca” (p. 220).

Martina María no es un personaje que se defina en oposición al hombre, ni que le declare la guerra al patriarcado. Antes bien, su catarsis literaria la lleva a identificarse con un hombre, Mateo; y es otro hombre con visos de redentor, Agustín, quien oficia de Virgilio en su viaje ascensional. Tampoco se trata de una mujer que diserte sobre la maternidad y el matrimonio en términos de cautiverio, sino que revela el dolor de su ausencia en la vida de sus hijos quienes “no volverían a mirarla en los ojos -a beber su agua-” (p. 13), siente culpa por herirlos (p. 14), le duele ser madre (p. 18) y “siente el pudor de las manos vacías frente a sus ojitos ávidos” (p. 35). La creación de nueva vida implica sufrimiento: “CON DOLOR NACEN LOS HIJOS” (p. 58), le advierte la voz de Dios a la protagonista. Sus hijos son “(Herederos de mi amor, y también de mi cansancio)” (p. 48), porque “Aún amar es destruir” (p. 41). Al igual que todo lo demás en *Reptil en el tiempo*, la maternidad es un fenómeno extremadamente ambivalente y paradójico, como ya el trágico episodio del parto malogrado de Maruja deja entrever.

La culpa engendrada no se deriva, entonces, de la coerción social ejercida mediante algún sórdido dispositivo de control foucaultiano especialmente diseñado para oprimirla y silenciarla,⁶ sino de decisiones propias tomadas en libertad. Vale aclarar que, a pesar del crimen cometido, nadie acusa a la protagonista, nadie la recluye y nadie le reprocha su determinación de vivir enclaustrada, ni siquiera su propio esposo, quien tiene la bondad de remitirle sus pertenencias sin asomar por la superficie textual despertando, como

6 “En *Reptil en el tiempo*, Martina María es una mujer culpable para la justicia, para sí misma, para Dios y para la sociedad, a pesar de su honrosa vida como ama de casa y su deseo de ser monja, no logra sentirse a salvo, se siente sucia y mezquina. Este personaje representa a todas las mujeres sometidas, representa la culpa de todas, la culpa vital que se nutre de su miedo y su devoción” (Vivas Betancourt, 2012, p. 133). La autora discurre sobre los modos en que la moral judeo-cristiana ha engendrado una culpa “orgánica” en la mujer al juzgarla “mala por naturaleza” y “nacida del pecado”. Sin embargo, lo que se pretende exclusivo del género femenino en su argumentación forma parte, siempre desde la cosmovisión judeo-cristiana, del ser humano en su conjunto. Desterrados del paraíso, tanto Eva como Adán quedan manchados con el pecado original y son condenados: Eva, a parir con dolor; Adán, a ganarse el pan con el sudor de su frente. Según Fernando González y Uribe de Estrada, ninguno de los dos géneros cuenta con el monopolio del remordimiento.

consecuencia, un reproche de su esposa difícilmente compatible con los fundamentos del feminismo de tercera ola: “Por eso no ha venido. Se escuda en que no quiero recibirlo. Si me deseara, habría atravesado puertas, portones, rejas, vidrios. Me habría abrazado contra cualquier voluntad. Contra la mía, incluso. Me gusta ser forzada, subyugada, abatida” (p. 224).

Más allá del estilo psicológico-introspectivo que, mezcla de flujo de conciencia símil Virginia Woolf y libre disertación sobre asuntos nimios y trascendentales símil Clarice Lispector, la tradición literaria occidental históricamente ha asociado a “lo femenino”, lo verdaderamente notable en Uribe de Estrada es que logre romper “de manera definitiva con el estereotipo de escritura femenina, fundado en el sentimentalismo, la banalidad y la simpleza formal. Su escritura se convierte en una nueva propuesta literaria sin distinguos de sexo” (Escobar Mesa, 1995, p. 302).

***Reptil en el tiempo*, ¿posmoderna?**

Uno de los más admirables logros en la narrativa de Uribe de Estrada es su ambicioso despliegue de artificios narrativos posmodernos: *mise en abyme*, autoconciencia narrativa, autorreferencialidad y metaficción.⁷

La puesta en abismo viene dada, como en *Hamlet* o el *Quijote*, por la estructura de cajas chinas o muñecas rusas: leemos una novela, *Reptil en el tiempo*, sobre una novelista que escribe una novela, *Estos pies nuestros*, a cuya lectura también accedemos. La autoconciencia narrativa se manifiesta, por ejemplo, cuando Renato (otro nombre sugestivo) “renace” de su romance trunco con Maligda y consigue saltar de las páginas color sepia a las páginas blancas, e invadir el mundo de su creadora:

-¿Qué idioteces traes hoy? No te autorizo para hablar de mí en ese tono. [...] ¡Vaya! Sermoneas a tus personajes en la mitad de tu novela. Vas a arruinarla. [...] ¿Para qué discutir? Tú manejas la máquina, tú dices la última palabra. (pp. 152-154)

7 Véanse Rodríguez (1995) y Pineda Botero (2019) para un estudio minucioso de estos recursos en la narrativa colombiana posmoderna.

Como ocurre con Augusto Pérez en *Niebla* (1914) de Unamuno, Renato se sale de su rol de personaje tradicional al interpelar a quien la ha creado y, tras adquirir conciencia de su naturaleza ficticia, se torna más real a ojos del lector. Similar escenario se contempla en el diálogo entre la protagonista y el cura Agustín: “¡Qué coincidencia! Agustín se llama el sacerdote de una novela que estoy escribiendo” (p. 236). Al interactuar directamente con sus criaturas ficcionales, Martina María pareciera estar escribiendo la novela de su propia vida a medida que la va viviendo.

La autorreferencialidad en *Reptil en el tiempo* alude a su permanente diatriba sobre (el sentido de) la escritura. Londoño Krakusin define a la novela de Uribe de Estrada como un “discurso sobre un discurso” (2000, p. 342) y Borsò, como “una metanovela cuyo tema esencial (es) el de ‘cómo escribir una novela’” (1994, p. 199). Escribir, en la voz de la protagonista, fija la experiencia, le da una forma, es decir, un sentido, y yergue al humano de su condición animal:

(Sólo escribir sedimenta, cristaliza, produce sosiego dentro del caos invariable) (p. 63),

No sé para qué, pero sí sé por qué se escribe. Es el síntoma de una enfermedad (p. 66),

Escribir es la necesidad de todo ser humano. (p. 120)

La versificación ocasional, la variación en la tipografía (mayúsculas, cursivas, letras pequeñas, números y letras para identificar las páginas) y el empleo de caligramas (como el terrón de azúcar que se va derritiendo) dan cuenta de una deliberada expansión de los límites de la novela tradicional. La disposición vertical del texto en forma de poema, expresión sublime de la palabra escrita, detiene momentáneamente el tiempo y coincide con la aspiración máxima del talento humano en su afán de despegarse de su ignominioso origen animal encarnado en la rastrera figura del reptil:

(Nacimos para estar en posición horizontal. Dicen que el hombre es el único animal erecto. Se yergue

para andar, busca reposo en los taburetes porque la urbanidad no le permite acostarse fuera de su cama. Es un reptil frustrado. Cuando se arrastra no llega a ningún sitio. Por eso camino. Porque no puede evitarlo). (p. 31)

El remordimiento, uno de los libros capitales de Fernando González, ya anticipaba esta misma idea, cincuenta años antes: “Somos el animal erecto que mira al horizonte, línea que siempre se aleja, ideal que nunca se alcanza [...] La vida moral consiste en odiar al que fuimos y amar al que seremos” (2008, p. 15).

El paréntesis, por su parte, opera como signo de confinamiento. Que la novela inicie con un discurso parentético no sólo replica en la forma el enclaustramiento de la protagonista, sino que invita a pensar sobre la naturaleza misma de todo discurso. Referentes de la posmodernidad como Enrique Vila-Matas han insistido en esa visión eminentemente intertextual de la cultura que vuelve parasitario a todo sujeto discursivo: “para mí [...] sin paréntesis, no hay escritura” (2011, p. 135). Todo paréntesis presupone la existencia de un discurso previo. Afirmar que toda escritura es parentética equivale a reducir al mínimo la originalidad del hablante, pues se da por sentado que cualquier producción verbal constituye una mera nota al pie, un comentario o una glosa de algo preexistente.⁸ Ligera variación, a fin de cuentas, del axioma posmoderno por excelencia: “los libros siempre hablan de otros libros y cada historia cuenta una historia que ya se ha contado” (Eco, 1990, p. 640). La posmodernidad es el agotamiento de los grandes relatos. Dicha resignación late en el discurso titubeante de Martina María: “*(Así voy yo. Mancha de tinta en un río que me disuelve)*” (p. 40). Autora interpelada por el lenguaje que la preexiste, incapaz de dar con una voz que pueda llamar plenamente suya, la narradora de *Reptil en el tiempo* se refugia en la ficción como último bastión de su identidad: “*(Sólo tengo palabras)*” (p. 238) es el veredicto que cierra la novela en respuesta a la voz de Dios: “TE QUEDAN DEMASIADAS PALABRAS, MUJER” (p. 58). Prisionera en la casa del lenguaje, Martina María queda recluida en el silencio parentético replicando con ello,

8 Como ya señalara Bajtin (1990) en un estudio clásico.

curiosamente, la confesión de Uribe de Estrada en referencia a Fernando González: “Yo soy la prisionera. Mis ideas quedaron desperdigadas entre sus libros. Pero no las voy a recoger. Su camino lleva al Silencio en la *Presencia* y es allí donde yo quiero ir” (1969, p. 19).

La epifanía del final, esta suerte de reducción derrideana de la realidad a mero fenómeno textual, nos conduce al último de los recursos posmodernos esgrimidos en *Reptil en el tiempo*: la metaficción.⁹ La certeza de haber vivido se alcanza, para Martina María, sólo por medio de la escritura:

(¿Para qué escribir?)

(Días

y

páginas

sobre

páginas

y

noches,

que

no

tengo

la

certeza

de

haber

vivivo). (p. 53)

⁹ “Ya no se trata de la posibilidad de representar el mundo de la ficción, sino de representar el mundo como una ficción, de *acercar* esa nueva conciencia y esa nueva percepción del mundo, es decir, de hacer-saber que lo real es una construcción del lenguaje, que la realidad no existe más que como simulacro, que todo es ficción” (Rodríguez, 1995, p. 26).

Reptil en el tiempo cumple, antes que ninguna otra novela colombiana, con la fantasía posmoderna de la aniquilación de todo referente, del desdibujamiento de las fronteras entre ficción y realidad, de la postulación de una realidad puramente textual.

Dicho esto, nada nos habilita a decretar, no obstante, la adscripción de Uribe de Estrada al *Zeitgeist* posmoderno¹⁰ en sus notas de narcisismo, frivolidad, relativismo moral, vacío de sentido y fin de los metarrelatos. Se identifican en el texto, desde luego, expresiones de abulia: “(Hoy siento que ha muerto la esperanza)” (p. 48), pero eso no hace mella en la marcada reivindicación que Martina María propicia hacia una moral estoica de corte teológico:

Sabía que, al seguir complaciéndose a sí misma, llegaría a la destrucción. (p. 23)

“La mentira hiere el alma y deforma la mente. A la larga, enloquece”, decía Fernando. Poco o nada recibió de él, porque la sabiduría no se transmite. Hay que adquirirla lentamente, dolorosamente. Por eso está aquí, (y necesito escribir porque el silencio me ahoga). (p. 30)

es un cuento del espíritu donde reina la fe. donde la confianza y la desesperación son más claras que la realidad del tiempo y del espacio. [...] este relato no es quimera, es vida. y es dios uno de sus personajes. y es la tierra su único escenario. dios es el señor. los demás, sus criaturas, ámelo o no, es el señor. ninguno de sus personajes puede ignorarlo, porque es obvio. que otros lo nieguen es inevitable, porque no corresponde a quien escribe distribuir la fe; sólo puede sugerirla (*Y añorarla*). (p. 46)

Privación y sacrificios, pero también alegrías y esperanzas. Cuando se entra de lleno en ella, la penitencia satisface más que los placeres. Estos dejan vacío, en cambio la mortificación produce un sentimiento de superación que anima a crecer. (p. 102)

La pulsión religiosa, la apología del esfuerzo y el sacrificio encarnados en el vía crucis, la adopción del ayuno, el enclaustramiento y la renuncia a cualquier

¹⁰ Seguimos los lineamientos de *La era del vacío* de Gilles Lipovetsky (1994) al describir las notas sobresalientes de la posmodernidad en las sociedades occidentales.

cuidado corporal como métodos válidos de elevación espiritual y, por último, el remordimiento como principal propulsor moral son valores no sólo ajenos sino diametralmente opuestos a la posmodernidad. La simbología acuática que esconde la novela (el sudor como emanación “auténtica” del cuerpo humano frente al agua que pretende infructuosamente “lavar” el pecado original hacia el final de la novela) arroja luz sobre el motivo del reptil. Animal anfibio, a mitad de camino entre la tierra y el agua, la naturaleza dual del reptil representa la contradicción humana esencial desde una perspectiva teológica: animal en su origen y sometido al tiempo (tierra), divino en sus ideales y aspiraciones (agua).

Más que una expresión cabal de la posmodernidad, *Reptil en el tiempo* se diría su antagonista. Si bien echa mano de recursos literarios propios de su época (metaficción, autorreferencialidad, *mise en abyme*, etc.), nunca pierde el tono grave y solemne. La producción literaria de aquellos años, cuyo inmejorable exponente colombiano hallamos en *Sin remedio* (1984) de Antonio Caballero, se caracteriza por la ironía autosuficiente que descrea de todo dogma, mueca por completo desterrada de las páginas de Uribe de Estrada. No hay, en su literatura, ni muerte de las ideologías, ni crisis de los metarrelatos, ni fin de las utopías; por el contrario, su novela ratifica una utopía estoica de corte teológico, atravesada por el pensamiento de su mentor moral e intelectual, Fernando González.

***Reptil en el tiempo* y Fernando González**

*En la Tierra somos unos prisioneros. ¡Claro!
¡Prisioneros!*

*Un crimen cometimos quién sabe dónde y aquí
estamos redimiéndonos.*

Por lo menos, las cosas suceden como si así fuera.

FERNANDO GONZÁLEZ

Más allá de las angustias y ansiedades contenidas en el mentado *fin de siècle*, un conjunto considerable de pensadores occidentales se desembaraza de los rigores teóricos para insuflar energía vital a sus ideas: la filosofía baja a tierra y congenia con la existencia

carnal y sufriente. Cada noción en su ámbito de dominio, es el *élan* bergsonian, lo dionisiaco nietzscheano, la libido freudiana, la sinergia de Fernando González en *Viaje a pie*: “el hombre, el yo, la facultad de pensar, el sentimiento de alegría [...] Queremos ser castos a causa de la eternidad y para ser siempre los deseadores [...] de la atmósfera conductora de las corrientes de energía sideral...” (2010, p. 83). Este vitalismo paradójico que exacerba el deseo evitando saciarlo pone en entredicho la pacata gazmoñería y la moral hipócrita de la feligrésía sin renunciar a una sed de absoluto. El suyo es, al igual que el de la heroína de *Reptil en el tiempo*, un cristianismo díscolo, en permanente crispación con sus instituciones más representativas: recordemos, al respecto, la actitud desafiante y provocadora de Martina María hacia los distintos representantes del clero a lo largo de la novela. La distancia adoptada ante la escolástica no implica en González una resignación a la persecución de una armonía en la creencia de un ser superior, sino la defensa de un estoicismo contradictorio que reconoce, en un principio, que “la vida puede definirse así: movimiento en busca del placer. Es movimiento en busca de lo que nos hace falta; es la tendencia de lo imperfecto hacia lo perfecto” (p. 55), para concluir, tras cartón, que “el único método para vivir que conserva la alegría, es vivir resistiendo al deseo que nos urge por el goce; vivir despacio, inervados” (p.15). Lejos de negarse o rehuirse, el deseo se procura y se resiste, pues la tentación entraña, como sucede con Jesús en el desierto, el grado máximo de sinergia que podemos experimentar. Al decir de Fernando González, es el pecado lo único que vuelve interesantes a los hombres. La naturaleza irresoluta de nuestra especie, incansablemente tironeada entre la saciedad urgente de los placeres y un ideal de superación y trascendencia, hace de nosotros animales cicatriciales y contradictorios. Entes castos no exentos de sensualidad como Agustín o Julián, los enigmáticos sacerdotes que en la novela de Uribe de Estrada provocan ramalazos de deseo en sus contrapartes femeninas. La castidad, diría Fernando González, no es más que el arte del goce con contención, y la

contención, a su vez, se entiende como un continuo remordimiento.

Libro extravagante como pocos, compuesto a base de vivencias presuntamente autobiográficas y apotegmas nietzscheanos, *El remordimiento* (1935) de Fernando González sienta las bases filosóficas de *Reptil en el tiempo*. Su punto de partida es el inconformismo ontológico del ser humano:

El hombre es un porvenir: porque todos se desprecian en el instante presente. [...] *El hombre asciende en virtud del remordimiento*: despreciamos al ser actual y actuante que somos, porque la inteligencia nos muestra seres que obran mejor y deseamos ser como ellos. De allí que nuestros actos *nos remuerdan*. [...] El animal vive en la Tierra como en perfecto medio. No así el hombre, animal que mira para el cielo, que siempre obra sin consentimiento pleno, atormentado por el remordimiento. [...] Sin el mecanismo del remordimiento, el hombre no sería el que es. Sería un ser tranquilo, sin porvenir, como el caballo. En los otros animales no existe el remordimiento. De ahí su belleza plástica, su *naturalidad*. [...] Mientras que nosotros tenemos aspecto de promesa, de obra comenzada, de esbozo. Como animal, es detestable el hombre. El remordimiento comprueba que somos futuros dioscecitos, o sea, *herederos del reino*. [...] El remordimiento es prueba de que no somos completamente terrenales; que habitamos aquí provisionalmente, como en una escuela. (p. 22-31)

El remordimiento se deriva de la inestabilidad del yo,¹¹ del choque permanente de tendencias contrapuestas que el ser humano confronta al tomar cualquier decisión, al emprender cualquier acción. Lo curioso, apunta González, es que, así se actúe con arreglo a la moral, los instintos vencidos también remorderán la consciencia,¹² solo que este segundo

11 "Los constituyentes psíquicos están en perpetuo equilibrio inestable. La resultante a que llamamos *yo* cambia a cada instante, con las mutaciones fisiológicas y del ambiente: de ahí resultan las tentaciones, el pecado, los remordimientos" (p. 51).

12 En el libro se ejemplifica este caso con una pintoresca anécdota apócrifa sobre una joven alemana que, bella y virgen, se le insinúa al filósofo y a quien este acaba rechazando por escrúpulos. Décadas más tarde, todavía se arrepiente, aún a sabiendas de que ha actuado con nobleza.

remordimiento produce una alegría dolorosa y conduce a la beatitud. Paradójicamente, como han experimentado todos los santos, la disciplina no aplaca sino que agudiza los sentimientos de culpa: a mayor purificación espiritual, mayor sensación de suciedad, tal y como sucede con Martina María en contexto de la novela.

Llegado este punto, se torna evidente la relación con *Reptil en el tiempo*: haya o no cometido un crimen, la culpa de Martina María es inherente a su condición humana y responde a un ideal ascético de renuncia y virtud. Si dicha virtud, no obstante, se convierte en hábito, deja de ser virtud y se transforma en vicio. El inconformismo ontológico lleva a Martina María a abandonar el mundo y recluirse voluntariamente, a resistir el baño, la organización de su celda, el lavado de las ventanas, la tentación de las frivolidades, la limpieza del polvo, la contemporalización con las monjas y, en definitiva, toda forma de concesión con el entorno que la rodea. La abulia y la dejadez se vuelven sus principios rectores; la paradoja, su sistema preponderante de pensamiento:

Ya he aprendido mucho y nada sé, aún. Esto me conforma con mi encierro. (p. 11)

¿No matarás?, (*maté*) ¿No mentirás?, (*mentí*). (p. 14)

Una mañana inmutable y pasajera. (p. 40)

La hermana no contestó, tal vez por ocultar su caridad. (*O su desobediencia*). (p. 55)

El mar es impasible. "SIEMPRE NUEVO, SIEMPRE ANTIGUO". Destructor. Constructor. Guerra. Paz. *Salado. Amargo*. (p. 59)

Varía de la serenidad al brío. Su charla es seria o jovial, sabia o liviana, tajante o tierna (p. 78)

Jesucristo siempre será signo de contradicción. (p. 174)

(*Me avergüenza que me vean limpia*). (p. 223)

Mejor quedarse sucia para no tener de qué enorgullecerse. Así podrá ser humilde. (p. 227)

Continuó para arriba, desalentada, hacia su piso. Cada peldaño le pareció un paso hacia abajo, una caída que traicionaba sus pretensiones. (p. 228)

Según la visión paradójica de Uribe de Estrada y Fernando González, se busca lo inhallable: el ser humano nunca alcanza a desarrollar su potencial y, sin embargo, lo procura; al verse obligado a tomar decisiones, a elegir uno de todos los caminos posibles, queda prisionero del tiempo, borrador de lo que podría llegar a ser, eterno proyecto: “No morimos sino el día señalado, (*¿al final de la tarea?, por eso temo que existiré siempre*)” (p. 16). Uno vive, coincidirían ambos, como si al final del recorrido se viera obligado a rendir cuentas. Esa es, precisamente, la experiencia teológica de la protagonista, quien acaba rindiendo cuentas ante Dios. Y en su semblanza de Fernando González, Uribe de Estrada destaca precisamente las mismas cualidades que atribuye a la heroína de su novela, quien también sueña con “todas las posibilidades” (la escritura) para “libertarse”:

Diosecito prisionero de una carne y de un espíritu. Se ama y se odia. Desea recorrer todas las ramificaciones del camino, pero sus pies sólo pisan en una de ella cada vez; su entendimiento sólo capta una verdad en cada paso. [...]. Ese odio por la limitación de la vida y del pensamiento lo lleva a soñar todas las posibilidades, todas las doctrinas “para libertarse —afirma él— de la esclavitud del ser. Siempre serás esclavo del capricho de cada instante. Si deseas vencer el capricho eres esclavo de ese deseo. Sólo en la muerte se encuentra la absoluta libertad.” (Uribe de Estrada, 1969, p. 24).

Sólo quien ha vivido y gozado de todos los instantes puede sentir el dolor que dicho goce causa y, colige González, solo quien ha sufrido puede aspirar a la beatitud, un “estado de consciencia no sujeto al tiempo ni al espacio” (p. 57). El comienzo *in medias res* de *Reptil en el tiempo* invalida por completo la adscripción al género de la *Bildungsroman*: de no haber experimentado previamente amor y odio, la protagonista no tendría a qué renunciar, vale decir, jamás habría podido aspirar a anular el tiempo en

la escritura, su “necesidad espiritual, sucedáneo del confesionario”, en palabras de Fernando González.

Para llegar al cielo mediante la escritura, Martina María primero “abandona la Tierra y se mete dentro de sí mismo a buscar el *espíritu*, la parte inmutable, la indestructible, aquella que no es el deseo, ni la pasión, ni el pensamiento, aquella que no pueden encadenar ni matar” (González, 2008, p. 64).

A modo de conclusión

Los riesgos de la interpretación literaria, sobre todo de aquella apuntalada sobre presupuestos ideológicos asumidos como axiomas, entrañan el virtual olvido de la obra en cuestión, reducida entonces a la mera función instrumental de vocera de la susodicha teoría. Si la obra queda relegada a un segundo plano, qué suerte podrá depararsele al resto de la producción literaria del autor, otrora lectura obligada para el comentario crítico. Pasada por alto la visión de conjunto, la lectura pierde vigor. La obra deja de conformar una pieza en un engranaje y queda, sino a merced, al menos arrinconada frente al capricho lector.

Sobria en su extensión, la obra completa de María Helena Uribe de Estrada compensa en la densidad de sus contenidos y en lo orgánico de su propuesta. A la luz del pensamiento de Fernando González, *Reptil en el tiempo* se recorta del discreto panorama colombiano de los años 80, una escena signada por un trasnochado realismo mágico y una posmodernidad en ciernes. Ninguna novela del periodo se le asemeja y, más allá de su relativo desconocimiento fuera del ámbito especializado, la novela ostenta el laurel de los clásicos: la resistencia estoica a cuanto forzamiento se le haya perpetrado. El carácter deliberadamente ambiguo de su prosa, no pocas veces circunstancial con la poesía, le garantiza una larga vida de estudios críticos.

Siguiendo el hilo de la filosofía de Fernando González, queda aún por explorar una posible lectura de la novela dentro de la gran tradición mística hispanoamericana, pero he ahí una empresa que excede los propósitos del presente trabajo.

Referencias

- Arango, S. (2010). *En los umbrales de la literatura y la pedagogía: la formación femenina en la novela antioqueña*. [Trabajo de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Universidad de Antioquia, Colombia. http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/7524/1/SeleenArango_2010_literaturapedagogia.pdf
- Bachtin, M. (1990). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Borsò, V. (1994). La escritura femenina en Colombia en la década de los 80. *Literatura colombiana de hoy: imaginación y barbarie*, 189-206.
- Calderón de la Barca, P. (2006). *La vida es sueño*. Edición de Ciriaco Morón. Cátedra.
- Cardona, X. E. (2016). *Juegos discursivos en la obra de María Helena Uribe*. [Trabajo de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. <https://hdl.handle.net/11059/7826>
- Eco, U. (1990). *Apostillas a El nombre de la rosa*. Lumen.
- Escobar Mesa, A. (1995). María Helena Uribe de Estrada: intimidad y trascendencia. En *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo xx*. (pp. 282-304). Ediciones Uniandes, Otraparte y Editorial Universidad de Antioquia.
- Escobar Mesa, A. (2001). El Filósofo de Otraparte bajo el prisma de María Helena Uribe: dos ávidos de absoluto. En *Estudios de Literatura Colombiana*, (8), 53-71.
- Escobar Mesa, A. (2003). Adverbialidad locativa en Reptil en el tiempo: estudio de lingüística computacional. *Estudios de Literatura Colombiana*, 12,(1), 49-70.
- Garcés, J. (4 de enero de 2016). El legado literario de María Helena Uribe de Estrada. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/el-legado-literario-de-maria-helena-uribe-de-estrada/16472725>
- González, F. (2008). *Salomé / El remordimiento (Problemas de teología moral)*. Editorial Eafit.
- González, F. (2010). *Viaje a pie*. Editorial Eafit.
- González, F. (2014). *Los negroides (Ensayo sobre La Gran Colombia)*. Editorial Eafit.
- González de Vengoechea, S. (1986). María Helena Uribe de Estrada. *El Tiempo*, Femenina.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Londoño Krakusin, M. (2000). Reptil en el tiempo, de MH Uribe de Estrada, La cisterna, de R. Vélez, y Jaulas, de M. El. Bonilla: locura y patriarcado. En *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del Siglo xx*, 3, 326-355.
- Ospina, N. (2017). Visibilización de la escritura de mujeres en Colombia. El caso de Reptil en el tiempo, un análisis a partir de la poética de María Helena Uribe de Estrada. *Revista Ciencias Humanas*, 14, 105-111.
- Palacio, S. (2012). Remordimiento, pecado, culpa y conciencia en la autofiguración de Fernando González. *Escritos*, 20(44), 155-171.
- Pineda Botero, A. (2019). *Del mito a la posmodernidad. La novela colombiana de finales del siglo xx*. Tercer Mundo Editores.
- Ramírez, D. (1987). Una novela como música polifónica. En *Boletín Cultural y Bibliográfico*. Bogotá, 12.
- Rodríguez, J. A. (1995). *Autoconciencia y posmodernidad. Metaficción en la novela colombiana*. SI Editores.
- Uribe de Estrada, M. H. (1969). *Fernando González y el Padre Elías*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Uribe de Estrada, M. H. (1989). *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)*. Ediciones Autores Antioqueños.
- Uribe de Estrada, M. H. (2016). *Fernando González el viajero que iba viendo más y más*. Planeta.
- Vila-Matas, E. (2011). Un tapiz que se dispara en múltiples direcciones. En *Una vida absolutamente maravillosa*. Debolsillo.
- Vivas Betancourt, A. M. (2012). *Narrativa de María Helena Uribe de Estrada: feminidad y culpabilidad* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, España. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680815/vivas_betancourt_angelica_maria.pdf?

Desterritorialización y literatura. Tres novelas de mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo XX

Deterritorialization and Literature.

Three Novels of Colombian Women during the First Half of the 20th

Desterritorialização e literatura. Três romances de

mulheres colombianas durante a primeira metade do século XX

Álvaro Acevedo-Tarazona** <https://orcid.org/0000-0002-3563-9213>

Angie Daniela Ortega-Rey*** <https://orcid.org/0000-0003-0125-2333>



Para citar este artículo

Acevedo-Tarazona, A. y Ortega-Rey, A. D. (2022). Desterritorialización y literatura. Tres novelas de mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo XX. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13495>

* Este artículo es resultado parcial del proyecto de investigación titulado *Resistencia: las producciones culturales audiovisuales y literarias como alternativa de memoria del conflicto armado colombiano, 1987-2016*, el cual se encuentra en proceso. Fecha de inicio: noviembre 26 de 2020. Fecha de terminación: mayo 26 de 2022. El proyecto es financiado por Minciencias y el Centro Nacional de Memoria Histórica y ejecutado por la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Contrato de financiación número Ct 825-2020 de fecha 26 de noviembre de 2020.

** Posdoctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor titular Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Correo: acetara@uis.edu.co.

*** Estudiante de doctorado en Historia, Universidad Industrial de Santander. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Correo: angie2188207@correo.uis.edu.co.

Artículo recibido
03•03•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

Resumen

Este artículo de reflexión tiene como propósito explorar la producción novelística de tres escritoras colombianas durante la primera mitad del siglo xx: *Las memorias de Marcela* (1934) de Manuela Mallarino Isaacs, *Viento de otoño* (1941) de Juana Sánchez Lafaurie y *Los dos tiempos* (1949) de Elisa Mújica. La selección responde a la oportunidad que ofrecen las novelas para observar un retrato de la experiencia histórica y literaria de la población femenina en Colombia, al mismo tiempo que evidencian un cambio de perspectiva en temáticas que para la época caracterizaban el panorama de la novela en el país. Con el fin de llevar a cabo este análisis se parte de la noción de desterritorialización propuesta por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari, en el acontecer de los años de 1900 a 1949 en Colombia.

Palabras clave

literatura; novela; estudios sobre las mujeres

Abstract

The purpose of this article for reflection is to explore the novelistic production of three Colombian writers during the first half of the 20th century: *Las memorias de Marcela* (1934) by Manuela Mallarino Isaacs, *Viento de otoño* (1941) by Juana Sánchez Lafaurie y *Los dos tiempos* (1949) by Elisa Mújica. The selection responds to the opportunity offered by novels to observe a portrait of the historical and literary experience of the female population in Colombia, while they show a change of perspective on themes that at the time characterized the panorama of the novel in the country. To carry out this analysis, we start from the notion of deterritorialization proposed by the French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari, in the events of the years from 1900 to 1949 in Colombia.

Keywords

literature; novel; women's studies

Resumo

Este artigo de reflexão tem como propósito explorar a produção romanesca de três escritores colombianos durante a primeira metade do século xx: *Las memorias de Marcela* (1934) de Manuela Mallarino Isaacs, *Viento de otoño* (1941) de Juana Sánchez Lafaurie e *Los dos tiempos* (1949) de Elisa Mújica. A seleção responde à oportunidade oferecida pelos romances de observar um retrato da experiência histórica e literária da população feminina na Colômbia, ao mesmo tempo, mostram uma mudança de perspectiva sobre as questões que caracterizaram o panorama inédito do país à época. A fim de realizar essa análise, partimos da noção de desterritorialização proposta pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos acontecimentos dos anos de 1900 a 1949 na Colômbia.

Palavras chave

literatura; novela; estudos femininos

Introducción

La novela escrita y publicada por mujeres colombianas durante la primera mitad del siglo xx puede considerarse un fenómeno notablemente escaso. Aunque desde finales del siglo anterior la figura de Soledad Acosta de Samper ya era reconocida en el ambiente literario de la época por su actividad periodística e intelectual, además de sus diversas publicaciones que abarcaban los géneros del ensayo, el cuento y la novela con títulos como: *Novelas y cuadros de la vida sur-americana* (1869), *Laura* (1870), *Constancia* (1871), *Los piratas en América* (1886) y *Una holandesa en América* (1895), lo cierto es que eran pocas las mujeres en Colombia que lograban destacar en este campo, tanto por un evidente prejuicio relacionado con las posibilidades a las que podían aspirar las mujeres, como por múltiples factores que incluían la educación, la posición social y la carencia de una tradición literaria asociada a las mujeres del país.

Cabe señalar que desde principios del siglo xx la literatura colombiana preponderó mayormente géneros como la poesía y el ensayo sobre narrativas de tipo ficcional como la novela. Esta aparente falta de interés por los relatos novelísticos, según

Raymond L. Williams (1991), se debió a dos factores que, de alguna manera, lograron condicionar la producción y distribución de este tipo de materiales. El primero de ellos tiene que ver con la industria para la producción, mercadeo y venta de novelas, que permaneció casi inexistente hasta entrada la década de 1960, momento en el que empezaron a surgir iniciativas de tipo editorial de la mano de empresas extranjeras que centraron su interés en la literatura latinoamericana. Estas empresas transformaron radicalmente el panorama de la novela en el país, el cual solo había tenido alcance regional debido a la limitada distribución de las imprentas locales (p. 41).

Antes de la formación de esta industria editorial solo se produjeron tres novelas de reconocimiento nacional e internacional en el país: *María* (1867) de Jorge Isaacs, *La vorágine* (1924) de José Eustasio Rivera y *Cien años de soledad* (1967) de Gabriel García Márquez. Las dos primeras escritas por autores que ya habían cimentado cierta fama por su labor como poetas y por sus carreras políticas, sin descontar la fuerte influencia de la herencia cultural de los denominados “hombres letrados” que destacaban principalmente en la poesía (Williams, 1991, p. 41).

El segundo factor que contribuyó a otorgar mayor importancia a la poesía frente a la novela se vinculó a la existencia de una élite intelectual, supe- ditada a los lineamientos ideológicos impuestos por el bipartidismo en Colombia que cumplió la función de legitimar la inclusión o exclusión de ciertas obras dentro de una tradición literaria regida por una crítica literaria y académica de estrechos cánones estéticos (Williams, 1991, p. 43). Dicha crítica consideraba la novela como un género secundario que “a diferencia de la poesía, podía representar las «bajezas» del alma humana” (Marín, 2017, p. 84), e introducirse en los aspectos más profundos de la psicología de los seres humanos. Según la investi- gadora Paula Andrea Marín Colorado (2017), un propósito que claramente iba en contravía de los valores literarios institucionalizados por la élite:

La escritura literaria, para la mayoría de los agentes literarios dominantes de la época, seguía considerándose un ornamento que permitía transmitir «bellamente» temas validados como los únicos decorosos y dignos desde el siglo anterior (e incluso antes); es decir que la literatura continuaba entendiéndose como una herramienta didáctica para reiterar lo ya aceptado, lo ya esta- blecido como «verdad». (p. 95)

La aceptación de la novela en el país, a menudo escrita por autores liberales, fue algo tardía, lo que relegó al olvido, o al total anonimato, obras narrativas de gran valor estético para dar lugar a una creación literaria fundada en la idea de que Colombia era un país de poetas y no de novelistas (Williams y Medrano, 2018, p. 31). Aunado a esto, todas las dificultades que acarrea la publicación de una obra a principios del siglo xx en el país con- llevaron que la escritura como profesión resultara casi inconcebible, pues, además de que demandaba tiempo, generaba costos que no se veían reflejados en las ganancias. Por tal razón, esta actividad siguió siendo una práctica exclusiva de la élite intelectual que, por lo general, alternaba el mundo de las letras con labores políticas y burocráticas.

Si publicar en Colombia era una ardua tarea que obligaba al escritor a abrirse camino en un terreno difícil, además de costear gran parte del valor del tiraje de las publicaciones, ser mujer y escritora complicaba el asunto. Las pocas mujeres que hasta el momento habían logrado ver sus obras impresas pertenecían a un sector acomodado de la sociedad, situación que les brindaba oportunidades inconce- bibles para otras mujeres como viajar e instruirse, además de tener a su disposición los recursos económicos de sus familias y esposos para acudir a editoriales extranjeras y consagrar su tiempo a la literatura (Mújica, 1988, p. 106).

No obstante, con el devenir de los años y el impacto que generó el proceso de modernización sobre las condiciones de vida de la población femenina en Colombia, que logró abrirse lugar en ambientes diferentes al doméstico, el destino de las mujeres cambió y la escritura se convirtió en una posibilidad tangible, incluso para algunas mujeres pertenecientes a la clase media, quienes a partir de las décadas de 1930 y 1940 empezaron a destacarse en el paisaje literario colombiano, a pesar de que no solo dedicaban su tiempo a labores intelectuales sino que a la par debían realizar un trabajo manual que les permitiera ganarse la vida.

Aunque escasa, esta nueva generación de mujeres trabajadoras con inclinaciones literarias empezó a darle forma a una literatura femenina que no solo era “de estrellas fugaces que resplandecían y se apaga- ban” (Mújica, 1988, p. 105). Consolidaron un grupo que apuntó a ganarse un espacio en las letras colom- bianas hasta lograrlo y abonar el terreno para las posteriores narrativas escritas por manos femeninas. Entre algunas autoras que lograron publicar en esta época destacan, en su mayoría, poetizas: Matilde Espinosa (1910-2008), Carmelina Soto (1916-1994), Sylvia Lorenzo (1919- ¿?) Emilia Ayarza de Herrera (1919-1966), Meira del Mar (1922-2009), Maruja Vieira (1922), Dora Castellanos (1924) y Fanny Osorio (1926-1988). Juntas se animaban para no ser autoras de un solo libro, poseyendo, sin darse cuenta, la consistencia de un grupo generacional,

como afirmaría años después Elisa Mújica en un discurso pronunciado en la I Feria Internacional del libro en Bogotá.

Ante lo señalado, resulta comprensible la ausencia de referencias a novelas publicadas por mujeres durante la primera mitad del siglo xx. Como señala Williams (1991), en el período de tiempo comprendido entre 1910 a 1930 ninguna mujer alcanzó un éxito comparable con el de Soledad Acosta de Samper, lo cual contribuyó a eclipsar algunos tímidos intentos por incursionar en el ámbito novelístico como el de Ecco Nelli, pseudónimo de Cleonice Nannetti, quien en 1923 publicó una novela corta titulada *El tío Gaspar* en la revista *La novela semanal* (Williams, 1991, p. 66). Cabe señalar que varias escritoras pertenecientes a familias distinguidas también llegaron a destacar en actividades literarias y periodísticas durante esta época, pero no muchas lograron ser reconocidas por su labor literaria ante la imposibilidad de consolidar una carrera visible dentro del masculino mundo de las letras colombianas. Entre ellas resaltan Sofía Ospina de Navarro (1892-1974), Blanca Isaza de Jaramillo Meza (1898-1967), Amira de la Rosa (1903-1974) e Isabel Lleras Restrepo de Ospina (1909-1965).

Realizadas las anteriores acotaciones, es destacable identificar tres novelas publicadas por escritoras colombianas durante la primera mitad del siglo xx: *Las memorias de Marcela* (1934) de Manuela Mallarino Isaacs, *Viento de otoño* (1941) de Juana Sánchez Lafaurie y *Los dos tiempos* (1949) de Elisa Mújica. Esta selección responde a la oportunidad que las novelas ofrecen para observar el retrato de la experiencia creadora histórica y literaria de la población femenina en Colombia, al mismo tiempo que evidencian un cambio de perspectiva en temáticas que para la época caracterizaban el panorama de la novela en el país. Con el fin de llevar a cabo este análisis se parte de la noción de desterritorialización propuesta por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari, en el acontecer que enmarcó los años de 1900 a 1949 en Colombia.

Desterritorialización y literatura en el panorama colombiano

El concepto de desterritorialización planteado por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari se concibe como un movimiento por medio del cual se abandona un territorio. Este territorio puede hacer referencia a un espacio vivido o a un sistema en el que el sujeto “se siente como en su casa” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 372), por tal razón, cualquier territorio es susceptible de ser desterritorializado, reterritorializado e incluso destruido. De este modo, resulta factible afirmar que la desterritorialización consiste en la operación de trazar una línea de fuga, que se desarrolla de diferentes formas debido a los resultados que se presentan durante este proceso. Sin embargo, antes de conocer esta tipificación es necesario comprender las diferentes líneas que atraviesan tanto a la sociedad como a los individuos, pues como señalan Deleuze y Guattari (1994):

Estamos segmentarizados *binariamente*, según grandes oposiciones duales: las clases sociales, pero también los hombres y las mujeres, los adultos y los niños, etc. [...] Toda sociedad, pero también todo individuo, están, pues, atravesados por las dos segmentaridades a la vez: una *molar* y una *molecular*. Si se distinguen es porque no tienen los mismos términos, ni las mismas relaciones, ni la misma naturaleza, ni el mismo tipo de multiplicidad. Y si son inseparables es porque coexisten, pasan la una a la otra según figuras diferentes. (p. 214-218)

De esta manera, lo molar designa las rígidas segmentaciones del mundo social que dividen y codifican la vida de los individuos, mientras que lo molecular es percibido como una fluctuación que se sale de los cánones definidos e impuestos socialmente. Esta mutua implicación da lugar a la distinción de tres líneas: la de segmentaridad rígida o molar, la de segmentaridad flexible o molecular y la línea de fuga, que a su vez coinciden con los movimientos de desterritorialización y reterritorialización que se encuentran presentes en los distintos niveles de la vida social e individual.

La línea de segmentaridad rígida o molar se identifica con las grandes estructuras sociales que abarcan territorios bien definidos como la tradición, la familia, la clase o la religión. Estos segmentos se encuentran predeterminados y permanecen invariables con relación a los desplazamientos que surgen a su alrededor, ya que conforman las rígidas leyes que resguardan el orden social. Por el contrario, la línea de segmentaridad flexible o molecular puede entenderse como una pequeña modificación del orden establecido. Este tipo de línea es menos estática porque permanece en un constante cambio, con lo que produce desvíos y transformaciones fácilmente apreciables, pues “ya no logran perfeccionar, sino combatir y socavar la gran organización mundial” (Deleuze y Guattari, 1994, p. 220). Por su parte, la línea de fuga “es simple, abstracta, y sin embargo es la más complicada de todas” (Deleuze y Parnet, 2013, p. 142), debido a que ella logra trazar una ruptura definitiva con el orden social del cual se desprende.

Esta última línea guarda cierta similitud con la línea de segmentaridad flexible o molecular en la medida en que ambas se decantan por crear cambios moleculares, es decir, intentan desterritorializar los flujos provenientes de la línea de segmentaridad rígida o molar. No obstante, la línea de fuga plantea una desterritorialización absoluta que no da lugar a ninguno de los elementos que anteriormente organizaban el andamiaje social del que ella se desprende, mientras que la línea flexible o molecular fluctúa entre movimientos de desterritorialización y reterritorialización que impiden generar transformaciones definitivas al regresar siempre a los antiguos moldes de los que intenta huir.

En consonancia, aparecen los tipos de desterritorialización propuestos por Deleuze y Guattari. Primero, una desterritorialización negativa que es considerada una reterritorialización enmascarada debido a que la línea de fuga permanece bloqueada. Cualquier cosa sirve como reterritorialización para retornar a la rigidez del territorio del que se intenta escapar. Un caso diferente se presenta con la desterritorialización positiva, que solo lo es de forma

relativa, pues ella se afirma a través de pequeñas reterritorializaciones que desempeñan un papel secundario en la medida en que solo segmentarizan la línea de fuga que se traza, pero aun así no logra escapar a estas reterritorializaciones que terminan conduciéndola nuevamente a las dinámicas propias de la línea de segmentaridad rígida. El tercer tipo de desterritorialización se presenta como una línea de fuga absoluta porque crea un nuevo territorio que se extiende de forma indefinida sin chocar con procesos reterritorializadores. Aunque claramente se distingue de los dos tipos anteriores, esta desterritorialización debe pasar por las anteriores para poder llevar a cabo su separación definitiva.

Ahora bien, para comprender cómo estas dinámicas de desterritorialización y reterritorialización inciden en el panorama de la literatura colombiana y, en concreto, en el de la novela escrita por mujeres durante la primera mitad del siglo xx, es preciso identificar las diferentes líneas que, según los planteamientos de Deleuze-Guattari, también atraviesan el contexto colombiano. Para esto, se toman algunos sucesos que enmarcaron los años de 1900 a 1949 como eventos clave en el acontecer histórico del país, no solo por las evidentes transformaciones que de ellos se desprenden en el ámbito político, económico y social, sino también por las nuevas percepciones que ayudan a formar en el ambiente cultural.

Cabe decir que la literatura en Colombia desde finales del siglo xix mostraba una fuerte influencia de la herencia colonial que las élites dirigentes se encargaron de conservar en los diferentes ámbitos de la vida nacional. Según Raymond L. Williams (1991), la oligarquía intelectual en el país intentaba imitar los valores culturales europeos “otorgando mayor preferencia a las modas literarias predominantes en Francia, Gran Bretaña y España” (p. 42), razón por la cual un género como la poesía continuó simbolizando el mayor logro de las letras colombianas hasta entrado el siglo xx. Aunque fueron varias las novelas que se publicaron durante las primeras décadas de este siglo, la mayoría pasaron desapercibidas no solo por la evidente tradición de poetas que destacaba en el ambiente literario por

transmitir “un mensaje de valores universales e inmutables” (Williams, 1991, p. 64), sino también por la dominación conservadora en el ámbito político, social y cultural.

Con el inesperado éxito de *La vorágine* (1924), de José Eustasio Rivera, a finales de la década de 1920, el género de la novela empezó a adquirir cierto prestigio. Sin embargo, este evento por sí solo no marcaría la aceptación generalizada de la novela en los círculos literarios del país; también el inicio del gobierno liberal en 1930, que implementó una modernización sociopolítica y cultural, actuó como un detonante propicio para la aparición de novelistas como César Uribe Piedrahita, Luis Tablanca, José Antonio Osorio Lizarazo y Bernardo Arias Trujillo, sin dejar de lado el legado de poetas como Guillermo Valencia Castillo, quien aún en los años cuarenta seguía simbolizando la figura idealizada del político y hombre de letras (Forero, 1994, p. 26).

Así es como se logra observar que una línea de segmentaridad dura atraviesa la literatura colombiana desde el inicio del siglo xx; esto se nota en la poesía, pero también en las estrechas posibilidades que ofreció el bipartidismo en su propósito de legitimar la inclusión o exclusión de ciertas obras y sus autores dentro de una tradición literaria creada y dominada por hombres pertenecientes a una élite intelectual de orientación más conservadora que liberal. En contraposición, aparece una línea de segmentaridad flexible que se demarca en ciertos autores de orientación liberal que escribieron novelas y denunciaron el mutismo de los poetas “alejados de la verdadera historia nacional” (Williams, 1991, p. 65). Sin duda, por medio de las incursiones en este género, secundario para la época, se trazan pequeñas líneas de fuga que se reterritorializan en la línea de segmentaridad dura al no encontrar una aceptación generalizada, pero marcan un inicio para las múltiples desterritorializaciones que surgirían después.

En la década de los cuarenta del siglo xx la publicación de novelas empieza a ser una actividad más aceptada. Por ello se producen obras que intentan continuar, hasta cierto punto, el proyecto ideológico de la década anterior, que había apostado

por ficcionalizar una forma de protesta social que pusiese de relieve los conflictos de las clases menos favorecidas de la época. Así pues, como indica la investigadora Yolanda Forero (1994), la novela de esta década siguió dos vertientes:

Una, continuadora de la protesta social y con características técnicas más bien tradicionales, y la otra, una novela moderna, en la que lo estético es lo primordial, en la que se aportan innovaciones en cuanto a técnicas narrativas, y muchas veces se manifiesta la protesta social, la crítica de las instituciones y el alegato en favor de las clases oprimidas. (p. 27)

Bajo estas características aparecieron diferentes obras durante estos años, pero fueron pocas las que alcanzaron un amplio reconocimiento por parte de la crítica que, en su mayoría, buscaba encontrar en ellas proyectos ideológicos y morales que contribuyesen a impulsar diferentes causas políticas, por esta razón muchas obras pasaron desapercibidas y hasta hoy resultan casi desconocidas. En medio de este panorama, es posible mencionar algunas novelas representativas como *Llamarada: novela anti-imperialista* (1941) de Luis Carlos Flórez, *45 relatos de un burócrata con cuatro paréntesis* (1941) de Rafael Gómez Picón, *José Tombé* (1942) de Diego Castrillón Arboleda, *Tipacoque* (1942) y *El arte de vivir sin soñar* (1943) de Eduardo Caballero Calderón, *La tierra éramos nosotros* (1945) de Manuel Mejía Vallejo, *Chambú* (1946) de Guillermo Edmundo Chávez y *Tierra mojada* (1947) de Manuel Zapata Olivella.

En 1944 aparece una novela que, según estudiosos como Raymond L. Williams (1991), Yolanda Forero (1994) y Paula Andrea Marín Colorado (2017), entre otros, marca un hito en la novelística colombiana, tanto por la utilización de diversas formas narrativas que podrían considerarse innovadoras como por su temática: *Babel* del escritor santandereano Jaime Ardila Casamitjana. Esta novela, con un marcado acento existencialista, se diferencia de sus contemporáneas por no hacer énfasis en la situación sociopolítica del país, sino por entrar en problemáticas de carácter individual a través de una voz narrativa que “fragmenta el tiempo y que no

sigue un orden de causalidad” (Williams y Medrano, 2018, p. 67). Rasgos que, entre otros, llevan a afirmar que “*Babel*, en el contexto colombiano se erige en pionera de la novela moderna por excelencia” (Williams y Medrano, 2018, p. 89).

Con el devenir de los años y la implantación de distintas reformas que propiciaron un avance significativo en materia económica y social en el país, la perspectiva de los escritores transmutó. A partir de esto, la aparición de pequeñas desterritorializaciones, simbolizadas en cada novela que se publicó durante este período, se hicieron más constantes. No obstante, la aparición de *Babel*, en la década de 1940, puede considerarse como una línea de fuga que se prolonga en el tiempo y crea una nueva forma de concebir la novela colombiana. Aunque se afirme que no es hasta la aparición de *Cien años de Soledad* (1967) de Gabriel García Márquez que surge la novela moderna en Colombia¹ como señalan Williams y Medrano (2018), no se puede negar que algunas obras pioneras, como la escrita por Jaime Ardila Casamitjana, propiciaron la aparición de esta desterritorialización definitiva.

Con lo dicho hasta aquí, se alcanza a notar que la presencia de las mujeres fue sumamente escasa durante el proceso de aceptación del género novelístico en el ambiente cultural de la primera mitad del siglo xx. Primero, porque los temas tratados en su escritura eran considerados superfluos en comparación con los “grandes problemas” de los hombres, por tal razón, las escasas publicaciones femeninas no recibían la misma atención por parte de la crítica. En segundo lugar, podría decirse que la educación fue un factor decisivo, pues solo las mujeres de la élite y las religiosas gozaban de este beneficio que, en últimas, condicionó la diversificación del enfoque en las producciones femeninas.

Así las cosas, según un listado propuesto por Raymond L. Williams (1991), durante los años de 1900 a 1949 solo cinco mujeres publicaron novelas.

¹ Para más referencias sobre esta discusión remitirse a Williams, R y Medrano, J. (2018). *90 años de la novela moderna en Colombia (1927-2017)*. De Fuenmayor a Potdevin. Bogotá: Ediciones desde abajo; y Gil, R. (2019). *La buena hora de la literatura colombiana en el siglo xx*. Pereira: Editorial UTP.

Soledad Acosta de Samper fue la primera de ellas con *Aventuras de un español entre los indios de las Antillas* en 1906 y *Un hidalgo conquistador* en 1907; le siguió Manuela Mallarino Isaacs con la publicación de *Las memorias de Marcela* en 1934 y Priscila Herrera de Núñez con la novela *Un asilo en la Goajira*, una obra escrita en 1879 pero publicada en 1936; posteriormente Magda Moreno publicó *El embrujo del micrófono* en 1948 y Elisa Mújica *Los dos tiempos* en 1949. Cabe mencionar que otra novelista que destacó durante este período fue Juana Sánchez Lafaurie, quien en 1941 publicó su novela *Viento de Otoño*, bajo el pseudónimo de Marzia de Lusignan.

Tres novelas escritas por mujeres colombianas

La novela escrita por mujeres, en sí misma, constituye una desterritorialización importante dentro del panorama de la literatura colombiana. El hecho de que el mundo femenino se haya desarrollado dentro de los hogares, siempre al margen de toda actividad pública e intelectual, permite observar en este logro la materialización de una lucha silenciosa que, durante años, las mujeres tuvieron que librar con el único fin de obtener una voz propia. Pese a esto, lo cierto es que desde que la vida pública se convirtió en un territorio netamente masculino, las mujeres han tenido pocas posibilidades de controlar los diversos aspectos que definen sus condiciones de vida. En Colombia, por ejemplo, a inicios del siglo xx eran escasas las oportunidades que tenía la población femenina de escapar a los estrechos márgenes que, por el hecho de ser mujer, le eran impuestos desde la niñez.

El espacio doméstico simbolizaba el territorio femenino por excelencia, ser madre y esposa el único destino posible. Las pocas mujeres que lograban salir de esta dinámica no escapaban de la línea de segmentaridad dura que las normas sociales preservaban, pues convertirse en monjas, maestras o enfermeras solo perpetuaba una extensa tradición de labores domésticas fuera de casa. Con la llegada de la década de 1920 esta situación empezó a cambiar un poco, ya que la naciente industrialización trajo consigo múltiples cambios, entre ellos,

la desterritorialización del trabajo femenino, lo que llevó a cientos de mujeres a abandonar las labores domésticas de tiempo completo para ingresar al mundo de las fábricas.

En la década de 1930, con el ascenso al poder del gobierno liberal, una nueva desterritorialización tomó protagonismo con la regularización de la educación femenina y la apertura de las oficinas públicas como nuevos centros de trabajo. La oportunidad de educarse brindó a estas mujeres los medios para repensar su situación en la sociedad, lo que abrió paso a la búsqueda de mejores condiciones tanto en el ámbito jurídico como social. Para la década de 1940 la persecución del tan anhelado sueño de la ciudadanía se convirtió en una posibilidad tangible, cuestión que permitió a cientos de mujeres adquirir una conciencia política que avivó, en gran medida, las subsecuentes movilizaciones a favor de la adquisición de los derechos civiles de las mujeres.

Estas pequeñas líneas de fuga que, sin embargo, encontraron una forma de reterritorializarse, contribuyeron con la creación de una literatura preocupada por la situación de las mujeres en Colombia. Las mismas narradoras lo muestran así, ya que en la mayoría de los relatos pueden encontrarse referencias autobiográficas que dejan en evidencia el impacto que los distintos cambios sociales tuvieron en las vidas de las escritoras estudiadas. Analizar en detalle las novelas escritas por Manuela Mallarino Isaacs, Juana Sánchez Lafaurie y Elisa Mújica permite observar cómo los procesos de desterritorialización, presentes en el ambiente que se escriben las obras, también inciden sobre las temáticas que éstas desarrollan en contraposición con las que venían caracterizando el género novelístico desde décadas anteriores.

Para el decenio de 1930, como se mencionó, el triunfo del Partido Liberal permitió el ascenso de ciertos grupos de poder interesados en la modernización del país. Las reformas que poco a poco se fueron implementando modificaron, sustancialmente, el panorama político, social y cultural de los colombianos, que creó un ambiente propicio para la emergencia de una novela comprometida

con la protesta social. En medio de esta atmósfera, Manuela Mallarino Isaacs publica en 1934 *Las memorias de Marcela*, una novela que en lo absoluto se preocupa por las vicisitudes políticas del entorno colombiano. Los pocos datos biográficos que sobre ella se encuentran permiten establecer que fue una mujer de clase alta, sobrina de Jorge Isaacs y autora de un libro de poemas.

Desde el inicio de la novela, la escritora se refiere a su narración como unas “tristes memorias” (Mallarino, 1934, p. 11) que, lejos de tener la pretensión de ganarle un puesto en las letras, intentan mostrar el devenir de una vida marcada por la melancolía y los desencuentros del destino. Con el fin de legitimar su incursión en el mundo literario, Mallarino imprime en las primeras páginas de su libro la opinión de algunos amigos “maestros en el arte de escribir” (Mallarino, 1934, p. 11). Ellos, aunque elogian de manera vehemente la sensibilidad de Manuela, no dejan de resaltar su condición de “sobrina predilecta de Jorge Isaacs” (Mallarino, 1934, p. 7), a lo que añaden el recuerdo que sus páginas evocan de la novela escrita por su tío: *María* (1867).

La narración de *Las memorias de Marcela* sigue la historia de una mujer perteneciente a una acomodada familia de Bogotá que, después de la muerte del padre, empieza a experimentar serios problemas económicos. Desde su infancia, a finales del siglo XIX, hasta la década de 1930, la historia de Marcela es finamente detallada: su amor infantil hacia Mariano, su matrimonio con Robert, su vida en Nueva York y, posteriormente, en París donde finalmente cumple su sueño de casarse con Mariano, abarcan la mayor parte del relato. Aunque la novela no se centra, específicamente, en las pretensiones literarias de la protagonista, sí muestra cómo las vicisitudes de su vida la llevan a crear un sinnúmero de versos que se materializan en un libro de poesía publicado en Francia con el título de *Evocaciones*.

Si bien esta narración muestra a una mujer que desterritorializa su función en la sociedad al no concebir hijos, viajar por el mundo, escribir poesía y publicar libros, es inevitable observar

cómo los aspectos más tradicionales de la cultura colombiana la siguen a donde va. En primer lugar, su sumisión ante las figuras masculinas le impide trazar una desterritorialización más prolongada, pues toda su vida se encuentra edificada ante esta autoridad. Mientras permanece en Colombia es su tío Jorge, quien simboliza la figura de un padre, y su hermano Santiago, los personajes que generan mayor influencia en ella. Posteriormente, cuando se casa con Robert él es quien la guía por la vida, incluso la anima a escribir y a publicar sus versos. Al final, cuando queda sola su necesidad de encontrar un camino que la ate a la línea de la tradición se materializa en el matrimonio con Mariano.

En segundo lugar, es la aceptación de un destino doloroso otra forma de retornar a la tradicional figura femenina impuesta por la religión que enseñaba a las mujeres “a perdonar las injurias, a ser pacientes, sufridas y mansas” (Muñoz y Pachón, 1994, p. 445). Esto se puede ver ya en la última parte de la novela, cuando Marcela empieza a ser infeliz por su matrimonio con Mariano. En este punto ella acepta su sufrimiento por el engaño de su esposo, pero es incapaz de revelarse ante las injusticias que la circundan y así es como huye a la seguridad del mundo privado a ahogar su pena en la soledad del exilio.

Esta novela puede ser considerada una desterritorialización negativa en el sentido de que por más que se intentan trazar líneas de fuga, la rigidez de la línea de segmentaridad dura impide un escape. Marcela, sin duda, es un personaje singular y su historia se sale de los cánones temáticos que la novela de los años treinta abarcó. Pese a esto, aunque la novela simboliza una breve desterritorialización en el panorama de la literatura colombiana, no se puede decir que crea una nueva forma de concebir el género. Para ello deberían transcurrir algunos años más y una modificación radical en la mirada femenina.

Para la década de 1940 la novela en Colombia empieza a diversificarse y aunque la temática de la protesta social siguió presente en los intereses de los escritores también surgieron nuevas perspectivas

centradas en la experiencia individual de personajes singulares. Dentro de estas nuevas desterritorializaciones puede incluirse *Viento de otoño*, una novela publicada por Juana Sánchez Lafaurie, bajo el pseudónimo de Marzia de Lusignan, en 1941. Sobre la autora, cabe mencionar que, a diferencia de la anterior, fue una mujer perteneciente a la clase media, que vivió parte de su vida ante los reflectores de la actividad pública al ser empleada en el Ministerio de Comunicaciones, periodista y directora del periódico *Heraldo Femenino*, conferencista y defensora de los derechos de las mujeres.

Sánchez Lafaurie hizo parte de aquel grupo de pioneras que durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera (1930-1934) empezaron a trabajar fuera de casa, en oficinas como mecanógrafas, secretarías y archivistas. Dado el particular ambiente en el que se desarrolló su vida no es extraño que *Viento de otoño* centre su atención en la compleja situación de las mujeres en Colombia durante un período de grandes cambios sociales. La novela fue publicada por la Editorial Cromos y su recibimiento tuvo cierta resonancia en el ambiente literario, pues como señala María Mercedes Andrade (2006): “la primera edición de *Viento de otoño* se vendió en su totalidad. [...] escritores y críticos reconocidos, tales como Rafael Maya, Meira Delmar, Antonio Gómez Restrepo y Félix Restrepo alabaron su poesía y su prosa, como consta en los prólogos de sus obras” (p. 206).

En el prefacio, la autora se encarga de poner en contexto su obra mientras expone cómo llegó a ella la inspiración para escribirla. Menciona que la base principal de la narración es la vida “dolorosa y pura” (De Lusignan, 1942, p. 11) de su amiga Yolanda Serralba, una exitosa violinista residente en Italia, con quien hace poco retomó contacto tras enterarse de la muerte de una amiga en común. De este modo, Serralba le refiere a la autora una serie de desventurados sucesos que marcaron su vida y la de su desaparecida amiga, los cuales entrelazaron sus destinos y posteriormente solo dejaron un recuerdo de dolor. Le pide que narre fielmente esta historia como una forma de sanar el pasado y por

fin arribar “al puerto silencioso del Olvido de la Paz” (De Lusignan, 1942, p. 13).

La novela de Sánchez Lafaurie inicia con una serie de cartas que Fedora de Vielux, prima y amiga de Serralba, escribe a un confesor en su lecho de muerte. En ellas narra una serie de acontecimientos que definieron su vida desde la infancia, su destino como madre soltera y su posterior vida al lado de Yolanda. En un segundo momento el relato se concentra en la familia Serralba que, marcada por la pobreza y la tragedia, decide aceptar los ofrecimientos de sus parientes para educar a la hija menor en un internado del Caribe. Allí Yolanda y Fedora se conocen, se enteran de que son primas, se hacen amigas y posteriormente cada una toma su camino. Tras su salida del internado Yolanda se dedica a cuidar a su madre enferma y a trabajar como vendedora en un prestigioso local de Barranquilla; Fedora, por su parte, tiene una hija con un hombre casado que le tiende su mano después de quedar huérfana.

La vida de las mujeres vuelve a unirse cuando Fedora pide ayuda económica a su prima, quien la acoge en su propia casa y se hace cargo de su hija. Con el devenir de los años y un sinfín de peripecias ambas terminan mudándose a Bogotá, donde Yolanda ingresa al conservatorio de música y empieza a cumplir su sueño de convertirse en una violinista reconocida. En esta ciudad las jóvenes se esfuerzan por subsistir económica y moralmente, a pesar de los incesantes señalamientos que les genera su condición de “mujeres solas”, además de las trabas que les impone la avanzada tuberculosis de Fedora. En medio de este ir y venir conocen al pintor Eduardo de Gracia, de quien ambas se enamoran, pero al final ninguna logra desposar. Tras la muerte de Fedora, Yolanda inicia una relación con él, pero faltando pocos días para el matrimonio el pintor fallece dejando en la violinista un profundo pesar que la lleva a dedicar su vida a la música y a Anita, la hija de su amiga.

Desde la perspectiva deleuze-guattariana, *Viento de otoño* logra trazar varias desterritorializaciones que modifican un orden establecido. En primer lugar, a pesar de que realiza una crítica a las con-

diciones de vida femenina durante las primeras décadas del siglo XX, la novela no se sumerge en problemáticas de clase o de denuncia social, como lo hicieron sus contemporáneas; tampoco impone el género de la protagonista como un obstáculo; más allá de esto intenta transformar dicha concepción. En segundo lugar, presenta en la figura de Yolanda Serralba una mujer inteligente, emancipada, trabajadora y fuerte que asume la posición de líder del hogar procurando a toda su familia el sustento y a ella misma las posibilidades para alcanzar sus sueños. Este tipo de mujeres no era común en la literatura de la época, tampoco las ambiciones que a lo largo de la novela se le atribuyen a la protagonista: querer convertirse en una violinista respetada, no manifestar un aparente interés en el matrimonio y, además, mostrarse inquebrantable ante las adversidades de la vida, evidencian más líneas de fuga que se extienden a lo largo del relato. Sin embargo, al final de la obra son estas mismas líneas las que terminan conduciendo a la protagonista a una reterritorialización imprevista de la mano de su relación con Eduardo de Gracia. Es la abnegación y la espera por convertirse “triumfalmente en la esposa de un hombre ilustre y musa de un artista sin igual” (De Lusignan, 1942, p. 317) lo que lleva a pensar que para Yolanda el matrimonio sí simbolizaba el culmen de su existencia. Esto aunado a trazos reterritorializadores que se expresan en la figura de Fedora, la constante influencia de la religión y los prejuicios que cubren la imagen de la mujer en la sociedad, los cuales permiten afirmar que esta novela es un caso de desterritorialización positiva.

En este sentido, como ya se mencionó, la desterritorialización positiva es relativa debido a que logra segmentarizar una línea de fuga, pero no escapar a las reterritorializaciones que terminan conduciéndola nuevamente a las dinámicas propias de la línea de segmentaridad rígida. Aunque Marzia de Lusignan presente a una mujer totalmente nueva en su relato, no se puede decir que logra desprenderse de la visión tradicionalista de la mujer en la sociedad, mucho menos de la figura de la mujer que hasta el momento llenaba las páginas de las novelas escritas en el país.

Durante este mismo período aparece otra obra que desterritorializa las temáticas propias de la novela colombiana: *Los dos tiempos* publicada en 1949 por Elisa Mújica. Este texto se constituye como toda una rareza, no solo porque su autora fue una de las primeras mujeres novelistas pertenecientes a la clase media trabajadora que no publicó solo una novela, sino porque el contenido de la obra hizo énfasis en la experiencia del paulatino acceso de la mujer a la vida pública, presentando territorios de participación femenina fuera del ámbito de lo privado como la política, la educación, el trabajo y la revolución.

Sobre la autora es posible mencionar que, al igual que la anterior, fue de las primeras mujeres que empezó a trabajar fuera de casa, esto la llevó a incursionar en un mundo totalmente nuevo e inexplorado. A la par que cimentó una carrera exitosa en el mundo literario, Elisa Mújica se desarrolló como secretaria privada de Carlos Lleras Restrepo de 1936 a 1943 y secretaria de la Embajada de Colombia en Quito de 1943 a 1945. Posteriormente viajó a España como corresponsal de *El Tiempo* entre 1952 y 1959 y cuando regresó a Colombia, entre 1959 a 1962, estuvo a cargo de la dirección de la Caja Agraria en Sopó (Cundinamarca). De 1962 a 1967 fue directora de la biblioteca de la misma entidad y, finalmente, desde el año de 1968, después de obtener una modesta pensión, se dedicó por completo a la escritura y destacó en géneros como la novela, el cuento, el ensayo, el periodismo y el cuento infantil.

Su estancia en Ecuador (1943-1945) se perfila como una de las experiencias más importantes de Mújica a nivel personal e intelectual, debido a que estos años marcaron profundamente su obra y su conciencia política. En Quito escribió su primera novela, al mismo tiempo que alternó su trabajo con una vida social influenciada por el marxismo, la revolución y el feminismo. Al regresar a Colombia, la novela *Los dos tiempos* fue publicada por la Editorial Iqueima. La obra obtuvo un relativo éxito y llegó a ser comentada y reseñada por personalidades del ambiente literario como Ernesto Volkening, Jorge Gaitán Durán y Roberto Herrera Soto.

No está de más subrayar que *Los dos tiempos* es un *bildungsroman*,² esto es, una novela que explora, ya desde su título, las etapas de la vida de Celina Ríos, una joven atípica que nace en Bucaramanga y a los ocho años se traslada a Bogotá junto con su familia. Allí se convierte en mujer y empieza a trabajar como secretaria. Tras la muerte de su madre viaja a Quito donde una serie de eventos la llevan a introducirse en la ideología marxista, de la mano de un grupo de revolucionarios comunistas y mujeres feministas, involucrados en el movimiento indigenista que estaba candente durante la década de 1940. De este modo, la situación política que desata la Revolución del 28 de mayo de 1944 marca el final de la aventura de Celina, quien retorna a Colombia totalmente transformada.

A largo de la novela, Mújica hace referencia a las diferentes líneas que atraviesan el acontecer social de la época. La línea de segmentaridad rígida se encuentra encarnada en el ambiente que acompaña los primeros años de vida de Celina, su educación, los prejuicios sociales que tiene que sortear al llegar a la capital, las difíciles condiciones de la situación laboral femenina y los ideales que se tejen alrededor de la figura de la mujer expresan una realidad de la que difícilmente se logra escapar. La línea de segmentaridad flexible se empieza a manifestar por medio de las incursiones de Celina en campos que antes eran inimaginables para las mujeres. De esta manera, el mundo del trabajo, la escritura, la política y el feminismo constituyen las pequeñas desterritorializaciones que, posteriormente, llevarán a la protagonista a trazar su propia línea de fuga, en que la independencia, la autonomía y una recién adquirida conciencia de sujeto se erigen como el punto de no retorno.

Es posible considerar que esta obra de Elisa Mújica traza una línea de fuga definitiva, pues crea un nuevo territorio que no choca con reterritorializaciones ni intenta encontrarlas. Esto se observa en el hecho de que la protagonista del relato se presenta,

² Bildungsroman es un término alemán que hace referencia a la novela de formación o novela de aprendizaje, género literario que retrata la transición de la niñez a la vida adulta.

desde el inicio, como un personaje diferente a las demás mujeres que la rodean; su temperamento solitario y melancólico, con pretensiones intelectuales difíciles de saciar y su deseo de figurar en el ámbito público la llevan a incursionar en entornos laborales donde el tema político es una constante. La posterior exploración de tópicos como el marxismo, el feminismo y las injusticias sociales le permiten a Celina configurar un discurso rebelde y crítico frente a lo que acontece en su realidad y esto es lo que permite que la línea de fuga continúe prolongándose.

La presencia de figuras masculinas que le permitan a la protagonista pensar en retornar a la tradicional imagen de la esposa, se encuentra casi ausente en el relato, aunque se muestran hombres que la conducen por los senderos del mundo político y amoroso. Cabe resaltar que ninguno de ellos alcanza a transformar la mirada de Celina, quien se erige como una mujer independiente. Por otro lado, el final de la novela destaca la nueva perspectiva que la protagonista adquiere después de su estadía en Ecuador, lo que demuestra que su retorno a Colombia no interfiere con su deseo de prolongar la línea de fuga que logró trazar. Ni su aprendizaje, ni su recién adquirida conciencia política pueden ya desaparecer, solo abren el camino a un nuevo mundo de experiencias.

Conclusiones

Desde inicios del siglo xx el panorama de la novela en Colombia se mostró sumamente limitado. No por una falta de interés, ni de autores preocupados por construir una narrativa de tipo ficcional que mostrara la realidad nacional, sino por los distintos factores de orden social y político que condicionaron la consolidación de este género en el ambiente literario colombiano. Fue el proceso de modernización, a partir de la década de los años treinta, el que modificó diversos factores de orden político, social, económico y cultural que permitieron crear las condiciones necesarias para el surgimiento de una novela con características definidas y autores que, en su mayoría, pertenecieron a la élite dirigente del país. Sin embargo, la novela no adquiriría importancia hasta décadas después.

En consonancia, que la novela escrita por mujeres colombianas no haya tenido la suficiente influencia para destacar y sobrevivir al olvido del tiempo, resulta comprensible, dadas las condiciones en las que emergió este género en el país. No obstante, cabe mencionar la importancia de estas obras como una fuente sumamente rica a la hora de indagar por la mirada femenina en procesos históricos como la modernización colombiana. Por otra parte, la serie de cambios y contrastes que este período suscitó en el sentir colectivo no pueden reducirse a la perspectiva de los hombres, quienes siempre han estado al frente de toda actividad pública. Si bien el tipo de novelas tratado aquí son escasas y poco comentadas, es necesario rescatar la riqueza de sus representaciones literarias, pues por medio de ellas se logra acceder al ambiente social del que las autoras de las novelas provienen.

Por último, es importante destacar que el análisis planteado, por medio de la mirada de los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari, permitió comprender algunas de las fluctuaciones que marcaron el género de la novela en Colombia durante el período de tiempo estudiado, así como el entorno social en el que se produjeron. Del mismo modo, la noción de desterritorialización sirvió de guía a la hora de observar la transición que las novelas escritas por mujeres, durante la primera mitad del siglo xx, sufrieron con el devenir de las décadas y la posición que las mismas autoras ocuparon en la sociedad colombiana del momento.

Referencias

- Andrade, M. (2006). Más allá de la jaula de plata: mujer y modernización en la obra de Manuela Mallarino Isaacs, Juana Sánchez Lafaurie y Fabiola Aguirre. *Inti: Revista de literatura hispánica*, 63, 199-216.
- De Lusignan, M. (1941). *Viento de otoño*. Editorial Cromos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Pre-textos.
- Forero, Y. (1994). *Un eslabón perdido: la novela de los años cuarenta (1941-1949). Primer proyecto moderno en Colombia*. Editorial Kelly.

- Gil, R. (2019). *La buena hora de la literatura colombiana en el siglo xx*. Editorial UTP.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de sueños.
- Mallarino, M. (1934). *Las memorias de Marcela*. Le Triangle.
- Marín Colorado, P. (2017). *Novela, autonomía literaria y profesionalización del escritor en Colombia (1926-1970)*. La Carreta Editores.
- Mújica, E. (1949). *Los dos tiempos*. Editorial Iqueima.
- Mújica, E. (1988). Discurso de Elisa Mújica en la I Feria Internacional de Libro en Bogotá. En S. Truque (ed.), *Elisa Mújica en sus escritos*. (pp. 104-108). Fusader.
- Muñoz, C. y Pachón, x. Las niñas a principios de siglo: futuras esposas, religiosas o célibes caritativas. Bogotá, 1900-1930. En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo II. Mujeres y Sociedad*. (pp. 424-453). Norma.
- Volkening, E. (1988). Los dos tiempos de Elisa Mújica. En S. Truque (Ed.), *Elisa Mújica en sus escritos*. (pp. 104-108). Fusader.
- Williams, R. (1991). *Novela y poder en Colombia: 1844-1987*. Tercer Mundo Editores.
- Williams, R. y Medrano, J. (2018). *90 años de la novela moderna en Colombia (1927-2017). De Fuenmayor a Potdevin*. Ediciones Desde Abajo.

Représentations, valeurs sociales et traits identitaires dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE en contexte exolingue

À la mémoire du professeur Jaime Ruiz-Vega

**Representaciones,
valores sociales y
rasgos de identidad**
en el aprendizaje/
enseñanza de FLE en
el contexto exolingue

**Representations,
Social Values and
Identity Features into**
FFL Learning/Teaching in
Exolingue Context

Edison Giovanni Contreras* <https://orcid.org/0000-0002-4529-5477>



Para citar este artículo

Contreras, E. G. (2022). Représentations, valeurs sociales et traits identitaires dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE en contexte exolingue. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-12273>

Artículo recibido
12 • 08 • 2021

Artículo aprobado
28 • 01 • 2022

* Doctorant en Sciences du Langage de l'UBS : Université Bretagne Sud, France. Professeur de la Faculté d'Humanités. Département de Langues de l'Université Pédagogique Nationale, Colombie. Adresses mail : edison.contreras@univ-ubs.fr / egcontrerasg@pedagogica.edu.co

Résumé

Cette recherche rend compte des représentations sémantiques des mots *apprentissage* et *enseignement* en FLE, de la mobilisation discursive de valeurs sociales, ainsi que des traits identitaires chez des étudiants et des enseignants/professeurs de deux institutions éducatives en Colombie. Comme cette étude s'est accomplie à partir du discours lexicographique et d'un corpus recueilli auprès de quatre groupes ayant participé à la recherche, nous avons construit la description de la signification lexicale des termes ciblés, en français et en espagnol, et nous l'avons comparée avec les évocations des informateurs. Notre intérêt pour étudier les conceptions des participants dans leur langue maternelle se trouve à l'origine d'une stratégie instaurée pour confirmer l'hypothèse sur l'influence de la L1, par rapport aux représentations en français. Nous avons constaté que la langue source des informateurs agit sur leurs estimations en langue étrangère, ainsi que celles des enseignants/professeurs répercutent sur les évaluations faites par leurs étudiants, surtout quant à la (re)construction identitaire de soi et d'autrui. La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les participants résulte plutôt de leurs vécus et de leurs actions quotidiennes. Notamment, leur contexte exolingue joue un rôle fondamental dans l'apprentissage/enseignement du FLE.

Mots-clés:

sémantique des possibles argumentatifs; représentations et valeurs sociales;
(re)construction identitaire; apprentissage; enseignement

Resumen

Este artículo de investigación da cuenta de las representaciones semánticas de las palabras aprendizaje y enseñanza en FLE, de la movilización discursiva de valores sociales, así como de los rasgos de identidad en estudiantes y profesores de dos instituciones educativas en Colombia. Como este estudio toma en cuenta el discurso lexicográfico, y un corpus obtenido a partir de los cuatro grupos que participaron en este, se construyó la descripción de la significación lexical de los términos definidos en francés y en español que, a su vez, fue comparada con el discurso de los informantes. El interés por estudiar las concepciones de los participantes en su lengua materna reposa en la estrategia utilizada para confirmar la hipótesis frente a la influencia de la L1, sobre las representaciones en francés. En consecuencia, se estableció que la lengua materna de los informantes actúa sobre sus estimaciones en lengua extranjera, e igualmente que aquellas asociadas a los profesores en cada población repercuten sobre las evaluaciones hechas por sus estudiantes, principalmente en la (re)construcción de identidad propia y de la del otro. La marca discursiva de valores sociales evocados por los participantes resulta predominantemente de sus experiencias, y de sus acciones cotidianas. Su contexto exolingüe juega un rol fundamental en el aprendizaje y la enseñanza del francés.

Palabras clave

semántica de posibles argumentativos; representaciones y valores sociales;
(re)construcción de identidad; aprendizaje; enseñanza

Abstract

This research paper reports the semantic representations of *learning* and *teaching* as lexical entities in FFL, the discourse mobilization of social values, besides the identity features of educative actors among students and teachers/professors from two educative institutions in Colombia. This study was done from lexicographical discourse and from a corpus collected from the four groups who participated in this research, we established the description of lexical meaning for the specific words mentioned in French and Spanish. We then compared them with informants' representations. Our interest in studying participants' conceptions in their L1 derives from a strategy that we settled to confirm our hypothesis on the influence of speakers' L1 over their French associations. Considering the comparative analysis, we remarked that L1 influences French representations. Also, teachers/professors' conceptions in each population impact those ones of their students, mainly on the identity (re)construction of oneself and others. The discursive mobilization of social values among participants results rather from their experiences and from their daily actions. In this way, the features of their exolingue Colombian context play a radical role in learning/teaching FFL.

Keywords

semantics of argumentative possibilities; representations and social values; identity (re)construction; learning; teaching

Introduction

Aborder le sujet des langues étrangères, particulièrement du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE), est devenu un défi étant à la base de nouvelles perspectives/pratiques, et des besoins de communication actuels au niveau mondial, et dans des contextes changeants. Plusieurs théoriciens, chercheurs, formateurs, enseignants et étudiants en formation se sont consacrés aux études en pédagogie et didactique associées au processus d'apprentissage et à l'acte d'enseignement des langues, afin d'actualiser les démarches liées à ces deux actes dans la salle de classe. Ainsi, dans le contexte éducatif actuel, parler des langues étrangères devrait tout d'abord nous faire penser au rôle du socioculturel, du pragmatique et de la composante linguistique ; des dimensions s'avérant nécessaires vu qu'elles pourraient nous permettre de remarquer des traits attachés à la (re)construction des identités personnelles qui prend place tantôt chez l'apprenant, tantôt chez l'enseignant.

Bien que l'apprentissage et l'enseignement des langues, notamment du FLE, exigent un ensemble de stratégies rendant actifs les agents principaux du processus éducatif, à savoir, l'apprenant et l'ensei-

gnant, dans la construction des savoirs en langues, nous trouvons actuellement que le processus et l'acte éducatif se traduisent, dans la plupart des contextes éducatifs colombiens, en l'utilisation de manuels et de documents différents.

Dans cette perspective, les actions et les activités mises en place dans la salle de classe sont-elles les seuls aspects à considérer pour établir l'apprentissage et l'enseignement du FLE? Quelle est la finalité de l'apprentissage et de l'enseignement? Quel est le rôle de l'apprenant? Et celui de l'enseignant? Quelle est/serait la place des interactions en langue française pour réussir l'apprentissage et l'enseignement de cette langue? Comment pourrions-nous prioriser la (re)construction d'identités chez l'apprenant ainsi que chez l'enseignant grâce à l'utilisation de la langue française?

Les aspects évoqués auparavant rendent compte d'un problème qui focalise l'attention sur les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE en Colombie, et même dans des contextes internationaux. En dépit du travail en didactique de langues pour dépasser le paradigme structuraliste, et fonder les actions éducatives d'une langue sur le paradigme poststructuraliste, il est observable que

le structuralisme est encore à la base de la formation en langues dans le contexte colombien¹. Si les apprenants, compte tenu de la diversité et des différences normales entre les êtres humains, apprennent de manière différente par rapport aux autres, pourquoi les enseignants continuent à développer les mêmes processus d'enseignement pour tous les étudiants? D'ailleurs, la participation dynamique de l'apprenant, sa responsabilité, et son implication sont des éléments dont l'enseignant se sert pour mesurer l'apprentissage. Pourtant, un sujet unique qui ne participe pas, ou qui agit différemment selon le profil d'un apprenant idéal, semble être un individu susceptible d'être considéré comme un mauvais étudiant, qui ne progresse pas, au moins en contexte exolingue.

Certes, il faudrait déterminer ce que l'on comprend par apprentissage et enseignement du FLE. Une vision particulière de ces notions permettra d'appréhender des estimations que l'apprenant/l'enseignant ont tant de leurs agissements éducatifs en langue française, que de l'axiologisation mobilisée lorsqu'il apprend/l'enseigne. Ces conceptions représenteraient la place de la communication en classe, aussi bien que la (re)construction des traits identitaires mouvants, voire le positionnement de l'individu lors des interactions discursives. Ainsi, l'éducation actuelle du pays affronte une problématique : les représentations de l'apprentissage et l'enseignement du FLE, chez l'apprenant et l'enseignant, semblent avoir marqué une incohérence entre le discours et les démarches.

Autrement, ayant suivi une formation universitaire pour devenir enseignants de langues, les représentations et l'axiologisation de ceux qui dispensent des cours de français pour développer la communication, seraient différentes de celles mobilisant par les usagers-professeurs en Colombie. La raison pourrait être que chaque enseignant a eu un contact culturel divers, affectant ses conceptions éducatives. Il serait possible de rapporter une telle affectation sur les repré-

1 Depuis le paradigme structuraliste, l'apprenant est conçu comme un sujet universellement parfait et homogène, qui apprend la langue étrangère de la même manière, à la même vitesse, et au même rythme que les autres. Néanmoins, dans la praxis, la performance des apprenants varie d'une activité à l'autre.

sentations que se fait un individu, grâce aux aspects linguistiques (dans l'usage de la langue maternelle et étrangère). Dans ce sens, l'apprenant-usager-futur enseignant pourrait avoir une vision différente du processus et de l'acte éducatif vis-à-vis de celle d'un apprenant-usager du FLE qui a pour but la seule intention d'interagir dans des situations communicatives. Comprendre ceci déterminerait jusqu'à quel point la langue maternelle et les expériences dans l'usage de la langue étrangère jouent un rôle dans les conceptions que les individus se font.

Actuellement, celui qui apprend un système de communication cible semble devenir un sujet idéal qui, grâce à des activités proposées par l'enseignant, apprend la langue de la même manière que les autres, fondée sur une vision d'homogénéisation. Ce panorama nie l'idée que l'utilisateur, quel que soit le contexte d'apprentissage de la langue étrangère, se sert de la langue entre autres pour construire des discours véhiculées du pouvoir, lui permettant de réagir, et ainsi, de (re)construire ses identités mouvantes.

Sous ce rapport, notre recherche porte sur l'apprentissage et l'enseignement dans le développement de la compétence de communication en français, chez des apprenants et des enseignants de cette langue. Notre étude permettra de comprendre les représentations liées au processus et à l'acte éducatif en français (et en espagnol de Colombie), pour déterminer la conception à la base des pratiques apprenantes/enseignantes, de même, les traits identitaires mouvants qu'apprenants/enseignants (re)construisent vis-à-vis de l'utilisation de la langue étrangère.

Cette recherche s'inscrit dans la dimension théorique et méthodologique de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA), favorisant l'appréhension des conceptions, de la perception que les individus colombiens ont de leur réalité, et des valeurs qu'ils inscrivent dans leurs représentations. Ainsi cette étude mettra-t-elle à jour les notions d'apprentissage et d'enseignement ; deux thématiques faisant l'objet de beaucoup de recherches

en éducation, mais qui méritent une actualisation (selon les acteurs et leurs visions/contextes).

Suivant la problématique visée, nous nous posons les questions suivantes : quelles sont les représentations sémantiques des termes *apprentissage* et *enseignement* chez les apprenants et les enseignants du FLE dans notre contexte éducatif ? Quelles valeurs sociales sont mobilisées par les acteurs dans leur expression en langue française ? Les interrogations précédentes portent sur la question générale de cette recherche : quelles sont les représentations sémantiques ainsi que l'axiologisation du processus/de l'acte éducatif en didactique de langues, et leur rapport avec la (re)construction des traits identitaires chez des usagers apprenant/enseignant le FLE en contexte exolingue ?

Notre objectif général est d'analyser comparativement les représentations d'*apprentissage* et d'*enseignement* ainsi que l'axiologisation, permettant de constater leur rapport avec la (re)construction de traits identitaires des interlocuteurs apprenant/enseignant la langue française, en milieu exolingue. Pour cela faire, il faudrait, primo, identifier les représentations sémantiques des termes *apprentissage* et *enseignement*, à partir du corpus lexicographique ainsi qu'auprès des apprenants/enseignants du FLE en Colombie ; secundo, caractériser et différencier les valeurs sociales inscrites dans les dictionnaires aussi bien que mobilisées par les populations.

En favorisant la réponse aux questions et l'accomplissement des objectifs indiqués, cette recherche emprunte deux étiquettes, dérivant de la perspective critique du Discours, pour comprendre comment les apprenants/enseignants négocient leurs représentations, et (re)construisent des traits identitaires ; à savoir : *pouvoir* et *résistance*.

Éléments de cadrage théorique

Pensée, langue et discours sont le reflet immédiat de milliers de visions du monde et de représentations que l'homme se fait de la réalité où il cohabite. Il en découle notre intérêt, primo, d'étudier la matérialisation discursive qui renvoie à ce que Galatanu (2006)

assume comme le « pouvoir de la parole » (p. 90) ; secundo, d'aborder la notion d'identité, vu que les actions éducatives en langues, et notamment en FLE, permettent à l'apprenant et à l'enseignant de se positionner. À cet égard, nous considérons que le discours contribue à la (re)construction des identités mouvantes, car la reconstruction de la signification et du sens lors des actes de communication renvoie à la prise de position du locuteur. Or, une identité n'est pas seulement visible grâce à la performance des interlocuteurs dans des contextes diversifiés ; « l'identité serait le résultat de la construction discursive et représentationnelle opérées par les sujets et par les autres ». (Barbier & Galatanu, 2006, p. 165)

Étant donné que la conception d'apprentissage et d'enseignement recourt au discours, et qu'une identité se matérialise dans/par celui-ci, la perspective qui suscite cette recherche est, d'abord, la Sémantique des Possibles Argumentatifs -SPA-. Cette théorie sémantique permet de déterminer tantôt les conceptions que portent les sujets de leurs réalités, tantôt les valeurs sociales inscrites dans l'expression discursive.

Présentation du modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA)

La SPA, développée par Galatanu (2009), est un modèle théorique linguistique qui rend compte des effets des sens et des valeurs se mobilisant au moment d'activer une entité lexicale dans le discours. Ce modèle est à « l'interface de la sémantique, de la pragmatique, et de leurs objets respectifs : la signification lexicale et le sens discursif » (Galatanu, 2013, p. 20). Par conséquent, cette théorie permet de réaliser une description de la signification lexicale et du sens à partir de l'articulation entre la sémantique et l'analyse du discours en interaction, ayant pour but de « rendre compte à la fois des représentations du monde «perçu» et «modélisé» par la langue, ainsi que du «potentiel discursif» au niveau des enchaînements argumentatifs des mots, en analysant les effets de sens qui déconstruisent, et même intervertissent, les valeurs axiologiques des mots » (Galatanu, 2008, p. 32).

Pour la SPA, la signification des entités linguistiques est une construction sociale, car la signification est partagée par des (inter)locuteurs appartenant à une communauté linguistique particulière. Cette construction sociale permet aux utilisateurs d'une langue de (re)construire et de communiquer leurs conceptions du monde, de leur culture, de leurs actions, de leurs relations humaines, de leurs croyances, de leurs interactions, de leurs comportements, de leurs environnements, ainsi que l'image qu'ils portent d'eux-mêmes et d'autrui. Essentiellement, « cette présentation des croyances passe, sur le plan linguistique, tout d'abord par les mots, par ces entités linguistiques dont il dispose et qu'il émet ou insère dans son discours » (Ruiz, 2011, p. 98). Les mots, formant des discours, portent beaucoup d'éléments sur la conception du monde, et sur les pratiques sociales².

Comme l'(inter)locuteur se sert de la langue pour représenter son monde et ses croyances, il ne le fait pas d'une manière neutre, en décrivant tout simplement ce qui existe dans son entourage. Il porte des regards multiples, qui mobilisent des jugements à travers les étiquettes lexicales utilisées dans ses discours, lui permettant d'évaluer son monde, ses interactions sociales et les visions qu'il a de ses réalités, et des acteurs qui y participent. Particulièrement, « le pouvoir de la parole est [...] non seulement celui d'une voie d'accès privilégiée aux identités des acteurs sociaux et aux représentations sociales, mais surtout celui d'une force agissante sur ces pratiques par la représentation qu'elle construit et propose du monde social et des systèmes de valeurs » (Galatanu, 2003, p. 111).

La SPA et l'axiologisation discursive

Analyser l'intention discursive des énonciateurs ne peut point être établi en termes de vérité ou fausseté. Cela implique de déterminer la manière dont l'individu conçoit le monde. Ainsi les étiquettes que l'homme

2 En Colombie, l'idée de discours comme pratique sociale, inspirée dans et par les travaux en SPA, a été largement travaillée par Ruiz, J. (2013). *Des interfaces pour l'analyse de la signification et du sens*. Folios 37. Voir aussi : Ruiz, J., Santiago, A., & Castillo, M. (2018). *La tarea escolar: representaciones lingüísticas de los estudiantes*. Folios 48.

utilise pour construire ses discours possèdent-elles un potentiel argumentatif, une force illocutionnaire, qui favorisent des évaluations de sa réalité, toutes se matérialisant dans et par le discours. Rendre compte de l'axiologisation discursive dans la perspective de la SPA, amène à approfondir les zones sémantiques modales. Rappelons-nous qu'au moment de parler de la valeur modale, il faudrait évoquer l'attitude du sujet lors de la communication, vis-à-vis du « contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe » (Galatanu, 2003, p. 90). Les mots portent un potentiel évaluatif et axiologique social, concédant la description-construction-représentation du caractère mouvant des significations dans le discours. Relativement, il existe quatre zones sémantiques modales liées à l'axiologisation discursive (Galatanu, 2000, p. 91), comme suit :

La *zone modale ontologique* correspond à l'évaluation faite par l'(inter)locuteur sur le monde naturel et social. À l'intérieur de cette zone modale s'inscrivent les *valeurs aléthiques* faisant référence au fonctionnement des lois naturelles. Le terme *nécessaire* caractérise ces valeurs. Les *valeurs déontiques* se penchent sur les normes ou règles sociales établies pour accomplir l'organisation et/ou fonctionnement des relations sociales. Elles se structurent autour du terme *obligatoire*.

La *zone modale des valeurs de jugement de vérité* montre la construction humaine de la représentation du monde, et de soi-même, tel qui est pensé ou reconnu. Les valeurs épistémiques et les valeurs *doxologiques* composent cette zone. Les premières évoquent les savoirs, la connaissance et la certitude (plus objectivantes) à la base du savoir scientifique : l'épistème. En revanche, les secondes (plus subjectivantes) portent sur les croyances, les opinions, les estimations courantes, les préjugés, reliées à la *doxa*.

La *zone modale axiologique* comporte un système d'évaluation lié à l'expérience humaine, qui varie selon la culture où elle s'inscrit, et les expériences des individus. Portant une double polarité, ces valeurs sont :

Tableau 1. Les valeurs sociales selon la zone modale axiologique

Valeurs de la zone modale axiologique			
Valeurs	Description	Pôles	
Éthiques-morales	Elles partent du principe du bien et du mal qui entoure la réalité de l'Homme.	[Bien] [+]	[Mal] [-]
Esthétiques	Elles se matérialisent en fonction du plaisir esthétique ressenti.	[Beau] [+]	[Laid] [-]
Pragmatiques	Elles font preuve de l'action et des résultats obtenus selon les buts fixés.	[Utile] [+]	[Inutile] [-]
Intellectuelles	Elles font référence à l'intérêt ou la curiosité intellectuelle que l'individu éveille.	[Intéressant] [+]	[Inintéressant] [-]
Hédoniques-affectives	Elles résultent du degré d'affectivité ressenti, en focalisant l'attention sur le plaisir, le déplaisir, les sentiments et les émotions.	[Heureux] [+]	[Malheureux] [-]

Source: réalisation propre à partir de Galatanu (2003b, p. 90).

La zone modale des valeurs finalisantes, se trouvant dans le pôle le plus subjectivant, indique l'intention de l'homme. Elle est associée au désir, à la volonté et au souhait. Cette zone se compose des *valeurs volitives* (suivant la volonté) et les *désidératives* (vis-à-vis du désir/des pulsations).

Conceptualisation de la notion d'identité

Pour plusieurs théoriciens définir le terme *identité* est une action difficile à accomplir dès lors qu'elle est complexe, sa définition dépend considérablement de l'optique associée aux Sciences Humaines et Sociales, aussi qu'au paradigme où le concept se situe. À ce sujet, Mucchielli (1999) affirme que «l'identité est un rapport et non pas une qualification individuelle comme l'entend le langage commun. Ainsi la question de l'identité est non pas qui suis-je? mais qui je suis par rapport aux autres, que sont les autres par rapport à moi ?». (p. 60) Cette vision implique le besoin de reconnaître que l'identité ne peut point être vue comme une simple construction individuelle et statique, mais une structure ne pouvant pas se séparer de la relation avec autrui, et du concept d'altérité. L'identité se caractérise par sa condition mouvante, «fluide, inachevée, fragmentaire et surtout construite dans le discours». (Benwell & Stocke, 2006, cité par Dervin 2008, p. 52)

Nous empruntons à Dervin (2008) l'idée que l'identité est surtout une construction permanente de soi, comme une symbiose d'une part individuelle et d'une autre part sociale, permettant de manifester des distinctions, des points de rencontre avec les altérités, car l'interaction de ceux-ci nous accorde une place dans la société (p. 54).

L'identité est une construction permanente, car l'être humain interagit constamment avec son entourage et les gens qui y coexistent. Malgré cela, la situation où il se trouve peut le faire agir différemment, donc assumer une identité diverse car l'identité est une manière d'être en tant que condition humaine et non simplement en tant qu'individu qui occupe un espace. Celui est donc vu comme acteur social qui partage des caractéristiques propres à une communauté.

De ce qui précède, il découle que les théories liées à l'apprentissage de langues ainsi qu'à la recherche éducative devraient permettre la compréhension de la manière dont le pouvoir, dans les relations/interactions sociales, affecte tant l'accès des apprenants à la communauté sociolinguistique et culturelle de la langue cible, qu'aux opportunités pour pratiquer la compréhension et la production orales et écrites. Les théories concernant le rapport entre langues étrangères et identités, telle que décrite par Bonny

Norton (1995-2013), visent à étudier comment le pouvoir (parfois associé au savoir) est mobilisé dans des actions éducatives en langues, et la manière dont cet aspect affecte les opportunités pour négocier les rapports sociaux. La relation entre langues étrangères, discours, pouvoir et identité est-elle proche, influençant surtout l'apprentissage/l'enseignement des acteurs quel que soit le contexte. Norton (2011) précise que les apprenants de langues, qui assument une identité spécifique quand ils parlent, sont capable de recadrer leur relation avec autrui, en changeant leur accès aux pratiques, et en revendiquant leurs propres identités ou celles de celui à qui l'individu parle, écoute ou écrit. Si les apprenants s'impliquent dans leur éducation, et s'ils y (re)construisent des identités mouvantes leur permettant de partager/de véhiculer le pouvoir avec leur enseignant, il serait marqué que leur processus d'acquisition de la langue cible s'améliorera pertinemment, tout en favorisant leurs manières d'être.

Perspectives méthodologiques de la recherche

Notre choix méthodologique se fonde sur la SPA. Cette méthodologie permet l'accès au sens et aux représentations culturelles circulant avec les entités lexicales que les énonciateurs utilisent dans leur expression. En raison du potentiel argumentatif/axiologique des mots, ce modèle théorique permet de rendre compte des valeurs sociales, s'activant dans le discours.

La SPA en tant que modèle méthodologique présenté par O. Galatanu (2007) se propose d'effectuer une description de la signification lexicale, en articulant la sémantique et l'analyse du discours; autrement dit, à l'interface de la langue et du discours. Quant à la perspective critique sous-jacente dans l'analyse du discours, nous nous rapprochons de deux étiquettes dérivant de la conception de Fairclough (1989): *pouvoir* et *résistance*. Ces deux éléments contribuent à déterminer comment le discours mobilise des pratiques (scolaires/sociales) légitimées dans et par les interactions entre l'apprenant et l'enseignant du FLE.

D'autre part, le modèle de la SPA décrit la partie très stable ou relativement stable de la signification lexicale, en termes de noyau et de stéréotypes. (Galatanu, 2009, p. 57) Sur ce point, cette linguiste affirme que le *noyau* fait référence aux traits de catégorisation des entités lexicales, qui leur sont des propriétés essentielles. Les *stéréotypes* répondent à l'ensemble ouvert d'associations liées à un mot. Quant aux *possibles argumentatifs*, ils forment des associations potentielles d'un mot avec les éléments de ses stéréotypes, rendant compte de la signification et du sens des termes. Comme manifestation discursive, les *déploiements argumentatifs* ou des séquences argumentatives produites par les locuteurs dans le discours, sont des formes d'actualisation des possibles argumentatifs. Les déploiements permettent la vérification de la conformité ou la non-conformité du sens au protocole sémantique de la signification lexicale, mobilisant aussi des valeurs sociales.

Cette recherche se fonde sur des représentations sémantiques et identitaire en FLE de deux populations (quatre groupes au total), appartenant au contexte exolingue colombien: celle d'une organisation binationale à Bogota (pour la promotion de la langue et la culture francophones), et celle correspondant à un contexte universitaire (formant de nouveaux enseignants du FLE). D'ailleurs, chaque population est composée de 15 jeunes apprenants (30 étudiants au total) et de 10 enseignants/professeurs (20 au total).

Pour ce qui est de la procédure méthodologique, nous abordons trois moments. Le premier rend compte de la construction de la signification lexicale des termes. Cette première étape implique avoir recours au corpus dictionnaire dans les deux langues, afin de présenter la signification de ces mots, en français aussi bien qu'en espagnol. Quant au deuxième moment, il faut effectuer l'analyse des données pour identifier les occurrences des mots les plus utilisés par les informateurs, et de cerner leurs représentations associées au processus d'apprentissage et à l'acte d'enseignement en L1 et en langue étrangère. Ce travail autorisera à repérer les actualisations dans les stéréotypes et les définitions des

énonciateurs, pour déterminer la possible présence du *cinétisme* (mobilisation de perceptions, s'approchant ou s'éloignant à une forme de base stable: la signification d'un mot, inscrite dans une activité langagière précise, et qui a lieu dans la construction du sens). Enfin, nous proposons la comparaison entre la reconstruction de la signification (selon le discours des informateurs), et la construction de la signification (à partir des dictionnaires) pour rendre compte du sens discursif des conceptions.

Certes, les deux termes qui nous intéressent dans cette étude sont *apprentissage* et *enseñanza*. Néanmoins, nous avons établi comme stratégie d'avoir recours à l'analyse des représentations des informateurs par rapport aux hétéronymes en espagnol : *aprendizaje* et *enseñanza*. Nous cherchons par conséquent à déterminer ce qui est différent en français dans toutes les populations. Formellement, la comparaison des représentations entre langues, étant l'espagnol la langue source des informateurs, c'est une manière de comprendre la mobilisation de valeurs/représentations en français. Ceci permet de valider l'hypothèse : les étudiants utilisent le code français pour s'exprimer, mais les valeurs, les idées et les sens représentés ont une large influence de la langue, la culture, le contexte et les vécus propres à leur langue maternelle, voire de l'impact des conceptions de leur enseignants/professeurs sur les leurs.

Analyse lexicographique

Afin d'aboutir la Construction de la Signification Lexicale -CLS- (tirée du corpus lexicographique) des vocables : *apprentissage/aprendizaje* et *enseñanza/enseñanza*³, nous avons eu recours à cinq dictionnaires monolingues consultés pour chaque langue.

«Apprentissage»: comparaison dictionnaire en français et en espagnol

Selon la CLS d'*apprentissage* en français et de son hétéronyme *aprendizaje* en espagnol, tant les deux noyaux que leurs stéréotypes rendent compte d'un même objectif : le changement de comportements. Tantôt la volonté et l'implication de l'apprenant dans son processus, tantôt l'acquisition de connaissances, sont des principes présentes en français. Néanmoins, l'apprentissage en espagnol est associé à l'effort, à la résistance (la ténacité devant des tâches lourdes), à l'ensemble d'activités d'un être conscient qui emploie ses forces pour résister à une situation. Les expériences jouent un rôle très important dans les deux langues, car elles sont indispensables pour parvenir à des changements de comportement comme manifestation de l'apprentissage. Or, la mémorisation ne s'avère essentiel qu'en espagnol. Il est apparu qu'en français, le processus lui-même est primordial, tandis qu'en espagnol, les résultats deviennent le trait fondamental.

Tableau 2. Éléments communs de la CSL des mots *apprentissage* et *aprendizaje*

Stéréotypes partagés	Noyau commun
DC développement/habitude/pratique/évolution transformation ...	Parcourir une formation DC se mettre en relation avec des expériences DC parvenir à des changements de comportements

Source: réalisation propre.

Par rapport aux valeurs sociales, les valeurs véhiculées majoritairement en français autant qu'en espagnol sont les valeurs axiologiques de type pragmatique. Dans les deux langues, il est possible d'y identifier le pôle positif de ces valeurs, étant les plus contenues. Néanmoins, l'inscription du pôle bivalent y apparaît également. L'apprentissage dans

les deux langues, selon les dictionnaires, s'avère en l'occurrence utile, permettant d'accomplir les buts fixés par l'apprenant. Le deuxième groupe de valeurs véhiculées par le mot *apprentissage* cor-

³ Ces entités apparaissent ici en cursive afin de référencier notre objet d'étude.

respond aux valeurs aléthiques (vu son caractère nécessaire pour l'individu) ainsi que déontiques, tandis que les valeurs aléthiques deviennent seulement les valeurs les plus portées en espagnol. Le processus éducatif s'offre nécessaire dans les deux langues, mais il est plus obligatoire en français qu'en espagnol. Les valeurs axiologiques intellectuelles sont véhiculées dans les représentations identifiées. *L'apprentissage* contient des valeurs intellectuelles bivalentes ; en revanche, l'entité lexicale *aprendizaje* inscrit surtout des valeurs intellectuelles positives, permettant de préciser qu'en français, ce processus éducatif peut devenir intéressant/inintéressant, alors qu'en espagnol il est plutôt intéressant. Enfin, des valeurs de jugement de vérité épistémique y sont aussi véhiculées. L'apprentissage dans ces langues se rapporte donc à la connaissance, aux savoirs, et à la certitude des aspects à apprendre.

«Enseignement»: comparaison dictionnaire en français et en espagnol

Quant aux termes *enseignement* en français et *enseñanza* en espagnol, tant les deux noyaux que leurs stéréotypes précisent l'idée d'un sujet possédant des connaissances et permettant aux autres de connaître ses savoirs. Le processus devient l'élément le plus saillant pour diriger l'enseignement en français, tandis que pour la conception en espagnol, ce sont les résultats à travers les changements divers de comportement. La signification en français souligne *expériences et méthode* comme les outils obligés pour l'enseignement ; alors qu'en espagnol, c'est le processus de mémorisation qui compte le plus, autorisant l'accomplissement des résultats attendus. L'enseignant devient le modèle social à suivre par l'apprenant de sorte que ce dernier puisse accomplir son apprentissage. Ceci est absent en langue française.

Tableau 3. Éléments communs de la CSL des mots *enseignement* et *enseñanza*

Stéréotypes partagés	Noyau commun
DC transférer/instruction/transformation ...	Posséder des connaissances DC transmettre ces connaissances DC permettre de faire connaître

Source: réalisation propre.

Il est apparu l'activation de valeurs axiologiques pragmatiques en français et en espagnol, permettant de comprendre que les actions mises en place dans les deux langues pour accomplir l'enseignement sont utiles. Néanmoins, en français l'utilité est entièrement évidente alors qu'en espagnol son utilité existe malgré l'activation bivalente (une présence d'inutilité reconnue). Les deuxièmes valeurs les plus portées en langue française sont les axiologiques intellectuelles positives et bivalentes, tandis qu'en espagnol la deuxième grande mobilisation correspond aux valeurs finalisantes volitives. L'enseignement s'offre un acte plus intéressant en français, ainsi qu'il est moins associé à la volonté telle qu'il est apparu en espagnol, car le lexème *enseñanza* prend en considération les décisions affectives selon les intentions de l'enseignant. Les

valeurs aléthiques deviennent le troisième groupe de valeurs les plus portées en français ainsi qu'en espagnol, ce qui précise l'existence d'actions et de conditions nécessaires associées au processus d'enseignement en fonction des buts.

Analyse des corpus et comparaisons à partir du discours des informateurs

L'étude des réponses des informateurs favorise l'établissement de leurs représentations et le potentiel axiologique qu'ils inscrivent vis-à-vis des termes abordés.

Les entités lexicales: *aprentissage* et *aprendizaje*

Il existe peu de différences entre les noyaux dégagés pour les quatre groupes d'enquêtés: les étudiants d'une organisation binationale (G1) à Bogota et

leurs enseignants (G2), ainsi que les étudiants d'un contexte universitaire colombien (G3) et leurs professeurs (G4). Les noyaux d'*apprentissage* et d'*aprendizaje* se rapprochent, tant en français qu'en espagnol. Or, une nuance existe entre les représentations de ces quatre groupes et le noyau

lexicographique en espagnol puisqu'aucun locuteur ne rattache ce processus éducatif au vouloir agir non plus à l'effort. Autrement, le changement de comportement auquel les deux noyaux dictionnaires réfèrent, semble ne pas se rapporter aux conceptions des informateurs (tableau 4).

Tableau 4. Noyaux du mot *apprentissage/aprendizaje* chez les quatre groupes par rapport aux noyaux dictionnaires en français et en espagnol

Groupes			
		FR	ES
Groupes	G1	FR	Processus DC acquisition des connaissances ET posséder/avoir des expériences DC faire des activités DC réussir un but
		ES	Processus cognitif DC acquérir la connaissance ET des expériences DC développer plusieurs activités DC aboutir
	G2	FR	Processus DC acquisition de connaissances/de savoirs DC résultats
		ES	Processus cognitif DC acquérir la connaissance ET avoir des expériences DC accomplir un objectif DC résultat
	G3	FR	Processus ET construire/posséder des expériences DC acquérir des connaissances DC résultats
		ES	Processus cognitif DC construire la connaissance ET avoir des expériences DC résultats
	G4	FR	Processus cognitif DC acquérir des connaissances ET avoir trait à/construire des expériences
		ES	Processus DC acquérir/construire la connaissance ET avoir des expériences DC accomplir un objectif
Noyau selon les dictionnaires	FR	Processus DC formation DC expériences DC acquisition de connaissances DC changement de comportements	
	ES	Processus DC vouloir/devoir agir DC formation DC expériences DC produire un effort DC mémoriser DC résultats DC changements de comportements	

Source : réalisation propre.

Dans le tableau 5, nous observons qu'il n'existe aucune association commune aux quatre groupes d'informateurs, même si tous les participants sont colombiens. Il en découle que pour chaque population, les représentations de l'entité *apprentissage* en français sont bien particulières. Les (G1), (G3) et (G4) partagent très peu de stéréotypes. Le socle commun se fonde sur: *connaissances* et *apprenant*. Ceci montre que l'apprentissage s'effectue par la connaissance circulant dans le processus éducatif, et demande un effort intellectuel/cognitif de la part de l'apprenant. Le (G1) montre un répertoire d'associations plus étendu que les autres groupes, même

si les stéréotypes partagés ne sont pas notables. Ce groupe partage avec le (G2) trois éléments : *manuel/pratique/résultats*. L'*apprentissage* est donc lié à l'emploi d'un ouvrage aidant l'apprenant à s'exercer pour aboutir.

Suite aux convergences entre (G1) et (G3), *connaissances/résultats* interviennent aussi dans le processus éducatif. Par ailleurs, nous trouvons deux stéréotypes communs à (G1) et (G4) : *expériences/évaluation*, indiquant que l'apprentissage implique un jugement du travail fait par l'apprenant, vers l'accomplissement de connaissances.

Les résultats en espagnol indiquent la présence de quatre associations partagées par tous les groupes: *connaissances/étudiant/motivation/expérience*. En français, (G1)/(G3) et (G4) mobilisent tous le mot *connaissances*. Nous observons ainsi une première influence des conceptions en espagnol sur celles en français. Quant à *motivation/expériences*,

nous remarquons qu'elles sont partagées par deux groupes. Le premier terme coïncide avec les représentations en français de (G3) et (G4), tandis que le second s'associe aux (G1) et (G4), dans les deux langues. Dans l'ensemble, les associations communes font preuve de l'influence de la langue source sur les conceptions des informateurs en langue étrangère.

Tableau 5. Comparaison des stéréotypes des mots *aprendizaje/aprendizaje* chez les quatre groupes.

		Apprentissage		Aprendizaje		
Points communs	∅			DC étudiant/motivation/connaissance/expériences		
	Points différents	G1	Apprentissage	DC apprenant/manuel/pouvoir connaissances/compréhension/ expériences/université/ effort/mémoire/évaluation/ résultats/recherche/but	G2	Apprentissage
Aprendizaje			DC lecture/participation/pratique/ effort/activités/temps/ université	Aprendizaje		DC processus/intérêt/travail/ effort/responsabilité/ compréhension/résultats
G3		Apprentissage	DC étudiant/activités/processus/ résultats/connaissance/ pensée/motivation/ autonomie/conscience	G4	Apprentissage	DC interaction/apprenant/savoirs connaissances/autonomie/ évaluation/expériences/pratique motivation/métacognition
		Aprendizaje	DC autonomie/processus/effort/ étude/capacité/résultat		Aprendizaje	DC processus/volonté/pratique/ autonomie/attachement/ stratégie/réussite

Source: réalisation propre.

Tableau 6. Les stéréotypes des entités *aprendizaje* et *aprendizaje* dans les dictionnaires

Stéréotypes selon le corpus dictionnaire	
Apprentissage en français	DC travail intellectuel/adaptation/temps/développement/s'impliquer longuement/ intérêt/motivation/engagement/instruction/habitude/ pratique/activités/méthode/ interactions/effort/devenir capable/ essais/évoquer/nouveaux/comportements/ transformation/évolution/...

Aprendizaje en español

DC écouter/habitude/s'approprier/gain/se familiariser/s'exercer/entraînement/
pratique/leçon/expérience/coutume/connaissance/souffrance/application/travail/
courage/souvenir/apptitude/fixation/rétention/benefice/finalisation/succès/profit/
action/transformation/développement/évolution/...

Source: réalisation propre.

Au premier regard, selon les tableaux précédents, les représentations stéréotypiques des participants tendent à se détacher de celles des dictionnaires tant en français qu'en espagnol car un nombre très limité de stéréotypes sont mobilisés dans leurs discours selon le protocole sémantique des mots en question. Ces nouvelles associations dérivent des visions du monde des informateurs qui découlent de leur influence culturelle, de leurs vécus expérimentiels, voire de leur langue maternelle.

Puisque la présence de valeurs sociales marque l'évaluation que les énonciateurs portent sur le processus éducatif, leurs représentations en espagnol et en français montrent la prédominance de valeurs sociales positives. Les zones modales axiologiques positives les plus mobilisées sont la pragmatique et l'intellectuelle. L'apprentissage devient un processus majoritairement utile/intéressant pour la formation de capacités cognitives, vers l'acquisition/construction de connaissances dans les deux langues. Une autre mobilisation remarquable résulte des valeurs aléthiques et volitives, ce qui renforce le caractère nécessaire visant l'accomplissement des résultats (souhaités par l'individu). D'ailleurs, la présence de la zone modale épistémique souligne le rapport entre les savoirs et l'apprentissage, tandis que l'inscription éthique-morale positive renforce la nature

constructive que la société estime en général quand il s'agit du processus éducatif. Une présence hédonique-affective bivalente y est aperçue, indiquant que l'apprentissage peut causer du plaisir/déplaisir en raison du contexte immédiat où s'insère celui qui apprend, surtout en L1. Somme toute, la mobilisation axiologique des étudiants semble être plus associée à l'influence de leur langue source qu'à celle de leurs enseignants/professeurs.

Les entités lexicales: *enseñement et enseñanza*

Les représentations des informateurs au sujet de ces deux entités sont très proches les unes des autres ; ces évaluations se rapprochent des définitions lexicographiques dans les deux langues (tableau 7). *Connaissance/méthode/méthodologie* conditionnent l'acte éducatif en français ; aspect remarquable dans les conceptions de tous les groupes. Quant à la CSL en espagnol, nous observons que celui qui enseigne devient un modèle à suivre par l'apprenant. Ceci est absent dans toutes les représentations en français/en espagnol vu que le trait: *suivre un processus* devient le plus significatif. En général, les orientations saisies sont similaires pour les deux langues, même si *mémorisation*, parue dans les dictionnaires en espagnol, diverge des estimations des enquêtés, voire de la CSL en français.

Tableau 7. Noyaux du mot enseignement/enseñanza chez les quatre groupes par rapport aux noyaux dictionnaires en français et en espagnol

Groupes	G1	FR	Partager/transmettre des connaissances DC processus DC méthodologie DC faire acquérir des connaissances
		ES	Transmettre des connaissances DC processus DC faire acquérir/apprendre des connaissances DC accomplir un but
G2	FR	Partager/transmettre des connaissances/expériences DC processus DC méthodologie ET manuel DC faire acquérir des connaissances/expériences	
	ES	Transmettre/partager des connaissances DC processus DC faire acquérir/apprendre des connaissances DC aboutir	
G3	FR	Partager/transmettre des connaissances DC processus ET méthodologie DC accomplir des buts	
	ES	Partager des connaissances DC processus DC faire acquérir/apprendre/construire des connaissances DC accomplir un but	
G4	FR	Transmettre/partager des connaissances DC processus ET méthodologie DC faire acquérir des connaissances	
	ES	Avoir besoin des connaissances DC processus DC activités DC faire découvrir/(re) construire des connaissances	
Noyau selon les dictionnaires	FR	Transmettre des connaissances DC expériences ET travailler une méthode/instaurer une méthodologie	
	ES	Transmettre des connaissances DC être un exemple pour faire acquérir DC méthode DC conditionner pour retenir DC changements de comportement	

Source: réalisation propre.

De l'information du tableau 8, nous observons ces trois associations communes aux informateurs : *connaissance/méthodologie/enseignant-professeur*. Celles-ci indiquent que l'acte éducatif demande un responsable formé mobilisant son capital symbolique, par le biais d'une démarche. Pour les associations en espagnol, tous les participants accordent une place importante aux *connaissances* mais ils déclinent l'élément nucléaire: *patience*, du fait qu'aucune représentation ne rapporte l'acte éducatif au courage pour supporter le processus à effectuer afin de transmettre/partager des connaissances.

Un autre rapprochement résulte des stéréotypes partagés entre (G1) et (G2): *modèle/expériences/manuel*, étant ceux-ci des estimations communes. Il en résulte que l'acte éducatif s'avère un patron où les vécus d'un enseignant et le travail d'un ouvrage contribuent à l'apprentissage de l'étudiant. En outre,

un seul terme est commun entre les conceptions de (G2) et (G4): *accompagnement*, tandis qu'entre (G1) et (G3) (à part les stéréotypes partagés par tous les groupes) aucune association commune n'est apparue. Les évaluations de ceux qui enseignent dans chaque population indiquent que l'*enseignement* permet le guidage de l'apprenant dans son processus éducatif. Enfin, *accompagnement* et *formation* sont aussi partagés entre (G3) et (G4). Ces étiquettes indiquent que pour les locuteurs universitaires, l'enseignement promeut l'éducation intellectuelle, voire morale à double voie: de celui qui apprend, mais aussi de celui qui dispense des cours.

Suite aux associations communes comparées dans chaque groupe, un nombre limité de représentations en langue maternelle apparaît en langue étrangère, n'étant pas vraiment significatif.

Tableau 8. Comparaison des stéréotypes des mots *enseñamiento/enseñanza* chez les quatre groupes

		Enseñamiento		Enseñanza		
Points communs	DC connaissances/méthodologie/professeur-enseignant		DC connaissance/patience			
	Points différents	G1	Enseñamiento	DC communication/modèle/instruction/expériences/manuel/orientation/patience/travail/évaluation	G2	Enseñamiento
Enseñanza			DC enseignant/travail/modèle/orientation/responsabilité/expériences/effort/résultats	Enseñanza		DC préparation/expérience/effort/orientation/étudiant/activité/enseignant/apprentissage/
G3		Enseñamiento	DC savoir/compétences/lecture/accompagnement/processus/formation	G4	Enseñamiento	DC accompagnement/recherche/formation/patience/étudiant/communication
		Enseñanza	DC méthodologie/étudiant/ressource/évaluation/communication/professeur/apprentissage		Enseñanza	DC transformation/orientation/effort/évaluation/méthodologie/expérience/résultat

Source: réalisation propre.

Tableau 9. Les stéréotypes des entités *enseñamiento* et *enseñanza* dans les dictionnaires

Stéréotypes selon le corpus dictionnaire	
Enseñamiento en français	DC orientation/accompagnement/direction/communication/jugement/conscience/céder/savoir/manière d'agir/transférer/faire passer/diffusion/formation permanente instruction/essai/expérimentation/pratique/leçon/démarche/manuel/...
Enseñanza en espagnol	DC endoctriner/dresser/assimiler/volonté/continuer/modèle/punition/s'imposer/avertissement/actions/expériences/exercices/répétition/recitation/souffrance/effort/transformation PT ignorance DC bon résultat/bonheur/...

Source: réalisation propre.

Bien que les stéréotypes mobilisés par les participants élargissent ceux des dictionnaires (tableaux 8 et 9), leurs représentations attachées aux entités ne dérivent pas entièrement du corpus lexicographique. Même s'il existe peu d'éléments activés dans les

conceptions des enquêteurs tant en français qu'en espagnol, l'influence des dictionnaires est presque inexistante. Leurs représentations concernent tant leurs expériences que leur base culturelle, voire leurs conditions et leurs situations immédiates.

En vertu des représentations analysées, les valeurs les plus actives dans les conceptions de tous les groupes correspondent aux valeurs axiologiquement positives en langue maternelle et langue cible. En effet, la zone modale la plus mobilisée est la pragmatique, indiquant que pour les participants, l'acte éducatif dans les deux langues est utile pour l'individu et la société. Même si les quatre groupes s'accordent sur ce type de valeurs, leur présence est supérieure pour le (G1) en français, et pour les (G3)/(G4) en espagnol. Une autre inscription est reliée aux valeurs aléthiques et intellectuelles positives ; mobilisation soulignant la nature essentielle/intéressante de l'*enseñamiento*. De par l'inscription de ces valeurs, il semble que pour l'organisation binationale, il existe une influence de l'enseignant sur la mobilisation effectuée par les étudiants, alors que pour les informateurs universitaires, cette inscription semble dériver de l'influence de leur langue maternelle. L'existence de valeurs volitives,

intellectuelles et affectives bivalentes influe sur les conceptions des enseignants/professeurs. Il paraît que ceux qui enseignent incident dans la mobilisation de ces zones chez leurs étudiants. La L1 semble avoir une incidence sur l'inscription des valeurs déontiques dans les estimations de tous les groupes en français.

La (re)construction de traits identitaires auprès des quatre groupes enquêtés

Ci-dessous les marques identitaires les plus remarquables de l'apprenant et de l'enseignant/professeur. L'intention n'est pas de montrer un profil idéal de ces acteurs, mais plutôt de comprendre les images en construction que tous les participants ont constituées de celui qui apprend/enseigne. Ces traits identitaires sont établis dans les deux langues afin de valider l'idée que le sujet forme sa propre identité en raison de la langue qui parle.

(Re)construction identitaire de l'apprenant

Tableau 10. Les traits identitaires de l'étudiant en français/en espagnol auprès des quatre groupes

Groupe		Traits identitaires
G1	FR	Un apprenant possédant de connaissance, faisant des efforts, obéissant, actif, résistant timidement au pouvoir de l'enseignant.
	ES	Un apprenant motivé, participatif, sage, faisant des efforts. Sujet non résistant et discipliné.
G2	FR	Un apprenant ayant une bonne attitude, participatif, communicatif, impliqué partiellement aux décisions, passif, non résistant vers l'enseignant.
	ES	Un apprenant motivé, intéressé par son processus, qui fait des efforts et responsable. Réceptif, obéissant mais non soumis.
G3	FR	Un apprenant critique, réfléchissant, résistant au pouvoir de l'enseignant, qui s'implique dans des décisions, motivé, actif et autonome.
	ES	Individu motivé, autonome, faisant de son mieux. Un être humain qui propose.
G4	FR	Un apprenant conscient, réflexif, participatif, parfois obéissant, moins réceptif, motivé, autonome et actif.
	ES	Individu autonome, motivé et engagé. Quelqu'un de critique, impliqué, ni obéissant ni réceptif.

Source: réalisation propre.

L'information du tableau précédant montre la (re)construction très diversifiée de l'image de l'étudiant. Primo, le (G1) et le (G2) représentent une vision traditionnelle de l'apprenant: celui ayant pour but la quête de la connaissance, qui fait des efforts pour aboutir, qui possède une bonne attitude, participatif et communicatif. Un apprenant qui est à l'écoute des indications de l'enseignant, qui ne remet pas en question son pouvoir, qui ne se questionne pas de son discours à cause de sa condition réceptive. Des caractéristiques qui s'associent à l'image d'un apprenant idéal, sous la conception du paradigme structuraliste où l'apprenant est monolithique. En revanche, les (G3)/(G4) conçoivent un apprenant qui se caractérise par sa nature active et participative, motivé et autonome, pouvant agir face au pouvoir

du professeur et qui peut mettre en question ses décisions. Une représentation de l'apprenant moins traditionnelle qui s'explique depuis le paradigme poststructuraliste où l'apprenant est un individu hétérogène.

Secundo, les traits identitaires associés à l'apprenant en L1 retracent un aspect commun à tous: l'étudiant est motivé. Pourtant, l'image de soi-même que le (G1) (re)construit, et celle que le (G2) évoque de leurs apprenants, font preuve du paradigme structuraliste. Les traits identitaires des informateurs universitaires s'orientent vers l'image d'un apprenant actif, autonome et engagé, proportionnel au regard poststructuraliste. Ceci évoque l'incidence des traits identitaires se partageant entre l'espagnol et le français.

5.2. Reconstruction identitaire de l'enseignant/professeur

Tableau 11. Les traits identitaires de celui qui enseigne en français/en espagnol auprès des quatre groupes

Groupe	Traits identitaires	
G1	FR	Un enseignant communicatif, modèle, travailleur, actif et responsable des décisions finales. Patient, quelqu'un faisant preuve de son pouvoir devant l'apprenant.
	ES	Un sujet patient, travailleur, responsable, un modèle à suivre et qui fait des efforts. Celui détenant le pouvoir, autoritaire, n'acceptant pas l'implication et la résistance de l'apprenant.
G2	FR	Un enseignant cultivé, quelqu'un imposant sa propre identité sur celle de l'autre. Patient, celui faisant preuve de son pouvoir devant l'apprenant.
	ES	Quelqu'un de patient, préparé, un modèle à suivre, faisant des efforts et qui oriente. Celui mobilisant le pouvoir, mais pas systématiquement, selon les circonstances.
G3	FR	Quelqu'un de compétent, formé, actif, guide, un sujet qui aime s'actualiser, responsable, ouvert d'esprit. Celui mobilisant son pouvoir.
	ES	Un sujet patient, formé, récuratif, communicatif. Un enseignant favorisant la résistance de l'apprenant devant son professeur.
G4	FR	Un professeur culte, chercheur, communicatif, pionnier, innovateur et patient. Un enseignant mobilisant son pouvoir pour la prise de décisions.
	ES	Un individu faisant des efforts, patient, autonome et préparé. Un sujet mobilisant son pouvoir jusqu'à une certaine limite, selon le contexte.

Source: réalisation propre.

Dans le tableau ci-dessus, les traits identitaires liés à celui qui enseigne varient. Chez les locuteurs de l'organisation binationale, nous relevons l'image

d'un enseignant patient, détenant le pouvoir dans le contact avec l'apprenant. Les étudiants/professeurs universitaires rendent compte d'un sujet formé,

responsable du processus d'apprentissage ; quelqu'un mobilisant son pouvoir, donc non autoritaire. Cela indique la (re)construction d'un enseignant moins traditionnel. En somme, les caractères identitaires exprimés par tous les participants en langue maternelle se rapprochent à ceux identifiés en langue étrangère, à exception de quelques divergences explicitées auparavant.

Discussion et conclusions

Cette étude fait apparaître que les comparaisons des représentations dictionnaires propres aux étiquettes en français et en espagnol, présentent des proximités (dues sûrement à leur condition de langues romanes), ainsi que des différences (déterminées peut-être par des aspects culturels et sociaux, vis-à-vis de chaque langue). Parmi les éléments qui sont très partagés entre *apprentissage* et *aprendizaje*, nous avons trouvé que ce processus éducatif vise le changement de comportements, et mobilise surtout des valeurs axiologiques pragmatiques positives. *L'apprentissage* devient un processus utile tant en français qu'en espagnol. Comme aspect divergent, en langue française *l'apprentissage* s'intéresse plutôt au processus développé par l'apprenant, tandis qu'en espagnol, l'importance porte surtout sur les résultats atteints par lui-même. Quant aux mots *enseñamiento* et *enseñanza*, cet acte éducatif dans les deux langues implique l'image d'un enseignant riche en connaissances, ayant pour but que l'apprenant puisse les acquérir. L'inscription de valeurs pragmatiques positives montre que cet acte s'avère avantageux, mis au service d'autrui. Néanmoins, *l'enseñamiento* priorise le processus de l'enseignant afin que l'individu apprenne, alors qu'en espagnol, les résultats accomplis par celui qui enseigne sont plus saillants.

À partir des réponses analysées, nous avons remarqué que pour ce qui est de l'entité *aprendizaje*, les représentations sont très diverses. Le (G1) indique que le processus éducatif se rapporte avec un sujet qui développe une série d'actions/d'activités contribuant à lui faire apprendre, donc à porter du pouvoir: cet individu possède des connaissances qui lui sont propres. Le (G2) relie l'apprentissage à

la présence directe d'un enseignant, à des stratégies établies par l'apprenant, et à des qualités intrinsèques régulières à l'étudiant. Le (G3) considère que ce processus fait référence tantôt au travail développé par celui qui apprend, tantôt à la prise de conscience que ce sujet porte sur sa propre évolution. Pour le (G4), *l'apprentissage* s'associe à la pratique/lecture/métacognition et aux expériences. En espagnol, un nombre important de représentations se partagent avec celles en français.

Quant à *l'enseñamiento*, pour le (G1), l'acte éducatif se relie à l'instruction donnée par un individu qui communique et évalue un apprenant. Pour le (G2), l'enseñamiento se base sur *le numérique* et sur *un programme*. Chez le (G3), les savoirs de celui qui enseigne, ses compétences, et son processus développé contribuent directement à l'enseñamiento. Le (G4) montre trois aspects obligés pour accomplir cet acte éducatif : *l'apprenant*, la *recherche* et la *communication*. L'existence de représentations se partageant en L1 par rapport à la langue cible est remarquable.

La mobilisation des valeurs pragmatiques, intellectuelles positives, et aléthiques est notable dans les conceptions des termes *aprendizaje* et *enseñamiento* dans les deux langues, chez tous les informateurs. De la (re)construction identitaire de *l'apprenant* et de *l'enseñante*, nous observons que les (G1)/(G2) associent ces acteurs à une image idéale. En revanche, l'image d'eux chez les (G3)/(G4) est moins platonique mais plutôt critique et autonome.

Or, nous avons précisé qu'en contexte exolingue, le rôle de la L1 des informateurs semble se répercuter sur l'inscription de valeurs sociales, et par la suite, sur les conceptions qu'ils se font en langue étrangère. Autrement dit, dans le contexte colombien, un énonciateur peut faire émerger des représentations diverses en langue étrangère comme le français, à partir de la base linguistique et culturelle de sa L1. Nous avons ainsi validé l'influence de l'espagnol sur les conceptions que les participants des quatre groupes se font des entités qui nous concernent. Dans cette perspective, nous pouvons analyser les implications sur la manière dont la langue française est apprise et enseignée en Colombie, du fait que

dans les quatre groupes, il semble que les représentations, les valeurs et les traits identitaires venant de leur L1 sont mises en scène pour avancer dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, tout en sachant que les conceptions du monde francophone diffèrent de l'espagnol en Colombie, en termes linguistiques et culturels.

En définitive, les représentations des enseignants/professeurs ont un impact sur les estimations de leurs étudiants, par rapport au processus et à l'acte éducatif en langue française. Une telle influence se précise avec les images identitaires (re) construites discursivement dans chaque population. Les conceptions des enseignants/professeurs impactent les images que leurs apprenants se font d'eux-mêmes, et se légitiment dans la quotidienneté éducative. Cela implique que les représentations de ces acteurs font preuve tant de leurs actes que de leurs conduites dans le contexte éducatif. Cet aspect valide, par la suite, l'hypothèse suivante : les pratiques/actions des acteurs éducatifs, se reflétant dans l'apprentissage/l'enseignement du FLE, sont performées et mobilisées par le discours.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Éditions Harmattan.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphose identitaire en situation de mobilité*. Université de Turku.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres. Logman.
- Galatanu, O. (1996d). Analyse des discours et approche des identités. En *Revue Éducation permanente*. (pp. 45-61).
- Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. En: *Signification, Sens, Formation*. PUF. (pp. 25-43).
- Galatanu, O. (2002). Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et dans le discours. En *Les valeurs, Séminaire Le lien social*. (pp. 17-32).
- Galatanu, O. (2003). La construction discursive des valeurs. En: Barbier J.-M. *Valeurs et activités professionnelles*. L'Harmattan. (pp. 87-114).
- Galatanu, O. (2003a). La Sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours. En *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. (pp. 213-226).
- Galatanu O. (2003b). La construction discursive des valeurs. Valeurs et activités professionnelles. Séminaire du centre de recherche sur la Formation du CNAM / BARBIER J.-M (dir). L'Harmattan. (pp. 87-114).
- Galatanu, O. (2006). *Le cinétisme de la signification lexicale. Sujets, activité, environnement*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Galatanu, O. (2009). L'analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs: les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale. En: *L'analyse linguistique de corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories*. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage. (pp. 49-68).
- Galatanu, O. (2009a). L'Analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs : les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale. In Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage. (pp. 49-68).
- Galatanu, O. (2009b). Les incidences sémantiques des déploiements argumentatifs dépendants du co-(n) texte de production du discours. En *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki LXXVIII*. (pp. 391-404).
- Galatanu, O. (2013). Introduction à l'étude du concept et de la signification lexicale de francophonie. Construction discursive d'un concept, activation d'un lieu dénomiatif, ou désignation d'un objet social? En: *Sens et signification dans les espaces francophones. La construction discursive du concept de francophonie*. Bruxelles. P.I.E. Peter Lang. (pp. 15-40).
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité(l')*. PUF. *Que sais-je?* Paris. (4ème édition).
- Norton, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL*. (pp. 9-31).
- Norton, B. (2011). *Identity, language learning, and social change*. University of British Columbia. Canada.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning, extending the conversation*. Bristol, Buffalo. Toronto.
- Ruiz, J. (2011). *La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en*

Colombie. Thèse en Science du langage. Université de Nantes.

Dictionnaires consultés en langue française

Le Petit Robert. (2014). Nouvelle Edition Millésime. LE Robert. Paris.

Le Grand Robert de la Langue Française. (2001). Dictionnaire alphabétique et analogique. LE Robert. Paris.

Le Petit Larousse. (2009). Grand Format. Edition entièrement nouvelle. Paris.

Grand Larousse de la Langue Française en sept volumes. (1989), Librairie Larousse.

Le Lexis Larousse. (2014). Le Dictionnaire Érudit de la Langue Française.

Trésor Informatisé de la langue Française, ATILF, URL : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>. Consulté le 7 mai 2016.

Dictionnaires consultés en langue espagnole

Gran Diccionario de la Lengua Española. (2007). Larousse.

Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado. (2000). Espasa Calpe. España.

Diccionario de uso del español María Moliner. (2011). Segunda Edición.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2015). Madrid.

Diccionario El Mundo. (2011). Espasa Calpe.

Une histoire à enseigner? Tentative d'une déconstruction et reconstruction de l'histoire de la francophonie*

¿Una historia para enseñar? Tentativa de una deconstrucción y reconstrucción de la historia de la francofonía

A history to teach? Attempt at Deconstruction and Reconstruction of the History of Francophonie

Nathalia Lamprea-Abril** <https://orcid.org/0000-0002-7064-9273>



Para citar este artículo

Lamprea-Abril, N. (2022). Une histoire à enseigner? Tentative d'une déconstruction et reconstruction de l'histoire de la *francophonie*. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13527>

Artículo recibido
15 • 03 • 2021

Artículo aprobado
04 • 10 • 2021

* Cet article dérive de ma thèse de doctorat intitulée: *Pour une compréhension de la question de la francophonie: configurations sémantiques et discursives du concept en contexte pédagogique colombien.*

** Pontificia Universidad Javeriana. Correo: mnathalia Lamprea@javeriana.edu.co

Résumé

La question de la *francophonie* continue à faire l'objet de multiples débats, questions et discussions dans différents domaines : la géopolitique, la sociolinguistique, la littérature, la didactique des langues, parmi d'autres. Cette situation de multiplicité pose de problèmes au moment de l'enseignement de son histoire dans des domaines comme l'enseignement des langues et des cultures ou les études internationales. Dans cet article de réflexion, nous nous proposons de rentrer dans le sujet de la *francophonie* à partir d'un exercice de déconstruction et reconstruction critique de son histoire institutionnelle en ayant recours à des textes, des discours et des documents officiels. Cette approche nous permet de rendre compte non seulement de sa complexité à cause de ses liens idéologiques, politiques et économiques liés à la configuration d'une institution, mais aussi de ses tournants discursifs qui entremêlent des réalités et des positionnements divers. Pour ce faire, nous adoptons une approche généalogique et employons la catégorie de *dispositif* (Foucault, 1994 ; Deleuze, 1989), des outils qui nous aideront à (dé)(re) construire la configuration des sens communs concernant l'histoire de la francophonie pour ainsi viser à son enseignement depuis une perspective informée et critique.

Mots clés:

francophonie; histoire; dispositif; discours; institution

Resumen

El tema de la *francofonía* sigue siendo objeto de numerosos debates, preguntas y discusiones en diferentes campos: la geopolítica, la sociolingüística, la literatura, la enseñanza de lenguas, entre otros, situación que plantea dificultades al momento de enseñar su historia en áreas como la didáctica de lenguas y culturas o los estudios internacionales. En el presente artículo reflexivo, proponemos volver al tema de la *francofonía* desde un ejercicio de deconstrucción y reconstrucción crítica de su historia institucional a partir de textos, discursos y documentos oficiales. Este enfoque permite tener en cuenta, no solo su complejidad por sus vínculos ideológicos, políticos y económicos, vinculados a la configuración de una institución, sino también sus giros discursivos que entremezclan diversas realidades y posiciones sobre el tema. Para ello, adopto un enfoque genealógico y empleo la categoría de *dispositivo* (Foucault, 1994; Deleuze, 1989), herramientas que me permitirán (de)(re)construir la configuración de sentidos comunes sobre la historia de la *francofonía*, y, en consecuencia, apuntar a su enseñanza desde una perspectiva actualizada y crítica.

Palabras clave

francofonía; historia; dispositivo; discursos; institución

Abstract

The notion of *francophonie* continues to be the subject of numerous debates, questions and discussions in various fields: geopolitics, sociolinguistics, literature, language teaching, among others. These multiple perspectives pose problems when it comes to teaching its history in areas such as languages and cultures teaching or international studies. In this reflective article, we propose to return to the subject of *francophonie* with an exercise of deconstruction and critical reconstruction of its institutional history using texts, speeches and official documents. This approach allows us to consider not only its complexity because of its ideological, political and economic links connected to the configuration of an institution, but also its discursive turns which intermingle various realities and positions. To do this, we adopt a genealogical approach and use the category of *dispositive* (Foucault, 1994; Deleuze, 1989), tools that will help us (de)(re)construct the configuration of common senses concerning the history of the *francophonie*, and then, to aim at its teaching from an informed and critical perspective.

Keywords

francophonie; history; apparatus/dispositive; discourses; institution

Introduction

Nous appartenons à des dispositifs, et agissons en eux. La nouveauté d'un dispositif par rapport aux précédents, nous l'appelons son actualité, notre actualité.

(Deleuze, 1988; *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Magazine littéraire 257)

Ce sont déjà plus de 60 ans que la notion de *francophonie* continue à faire l'objet de multiples débats, questions et discussions dans différents domaines: la géopolitique, la sociolinguistique, la littérature, la didactique des langues, parmi d'autres. Si nous considérons la *doxa* de la notion, il est clair qu'une convention orthographique semble déjà être établie et acceptée pour la configurer à partir de deux acceptions et par conséquent, deux réalités différentes. D'un côté, la francophonie avec un « f » minuscule (ou petit f) faisant référence à l'ensemble des usagers du français (ou non)¹ qui appartient à des réalités sociolinguistiques diverses et dans

1 Un grand nombre de personnes issues de certains territoires dénommés «francophones» ne parlent pas forcément français : cette langue a un statut de langue administrative ou officielle.

lesquelles la langue française joue différents rôles (langue administrative, officielle, nationale, de partage). D'un autre côté, la deuxième acception (auto) dénommée Francophonie avec un « F » majuscule (ou grand f)² faisant allusion au système politique inter-gouvernemental, c'est-à-dire à l'actuelle l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) instituée dans sa dernière version en 2005³. Cette distinction, d'emblée pratique et qui d'une certaine manière tranche les discussions sur le sujet, ne constitue qu'une convention qui ne fait pas forcément l'unanimité et ne suffit pas à rendre compte des écueils historiques ni de la réalité liée aux ambiguïtés idéologiques et politiques de son usage, ni des enjeux des groupes sociaux concernés.

Or, si nous nous concentrons par exemple sur le domaine de la didactique des langues ou les études internationales, le sujet de la francophonie

2 Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Récupéré le 13 février 2021 du site de l'OIF: <http://www.francophonie.org/~Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>.

3 La francophonie en tant qu'organisation internationale se fonde en 1970 sous le nom d'*Agence de Coopération Culturelle et Technique* (ACCT). En 1998 elle adopte le nom d'Organisation Internationale de la Francophonie qui s'instaure finalement comme seule appellation en 2005, l'instauration avec la Charte de la Francophonie.

semble être devenu une injonction présente dans des programmes et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, voire des ressources pédagogiques sans qu'on soit pour autant certain de son histoire, de ses contours et des raisons de son enseignement. Dans cet ordre d'idées, aborder la francophonie se traduit essentiellement dans l'enseignement de l'histoire d'une institution (l'OIF) qui a monopolisé le discours et le présente principalement dans une version promotionnelle (Spaëth, 2018) rendant ainsi invisibles la richesse du sujet et ses enjeux épistémologiques.

Avec cet article, nous cherchons donc à contribuer à la (dé)(re)construction analytique-critique de l'histoire de la francophonie à partir de la mise en dialogue de textes, discours et documents officiels, nous permettant de rendre compte non seulement de sa complexité à cause de ses liens idéologiques, politiques et économiques liés à la configuration d'une institution, mais aussi de ses tournants discursifs qui entremêlent des réalités et des positionnements divers. Pour ce faire, nous adoptons une approche généalogique et employons la catégorie de dispositif (Foucault, 1994; Deleuze, 1989) qui nous aidera à (dé)(re)construire la configuration des sens communs concernant l'histoire de la francophonie pour ainsi viser à son enseignement depuis une perspective informée et critique.

Or, avant de rentrer dans cette (dé)(re)construction historique, il est nécessaire de préciser la notion de dispositif sur laquelle nous nous appuyons. Foucault (1994) esquisse les principes de sa conception de *dispositif* en tant que «ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, [...] du dit aussi bien que du non-dit» (p. 299), alors que Deleuze (1989) la complète en soulignant que le dispositif est «un écheveau, un ensemble multilinéaire» composé de lignes de nature différente qui «suivent des directions, tracent des processus toujours en déséquilibre et tantôt se rapprochent, tantôt s'éloignent les unes

des autres.» (185). Ces lignes sont alors des formes d'être, d'habiter, de vivre.

En suivant Deleuze, il s'agit de quatre formes des lignes: *lignes de lumière* dont la fonction est d'«éclairer des objet préexistants» (p. 186) ; des *lignes d'énonciation* qui «font parler» au moyen de la production d'un régime d'énoncés ; les *lignes de force* traversant les lignes de lumière et les lignes d'énonciation et régulent les relations qui se produisent (correspond au pouvoir chez Foucault). Finalement, les *lignes de subjectivation*, dimension – introduite par Deleuze au modèle foucauldien du dispositif – qui fait référence à l'individu et se définit par «ses points de création et de déterritorialisation» (p. 186). Elles constituent des *lignes de fuite* qui configurent un jeu constant et inachevé de reprise, de modification, d'avortement et de reconceptualisation du dispositif : elles permettent de s'échapper aux lignes de force et consolider des ouvertures possibles et de nouveaux agencements.

Ainsi, si l'on comprend le dispositif régi par des formes hétérogènes interconnectées par un réseau multilinéaire, on pourrait affirmer que la notion de *francophonie*, entendue comme une multiplicité de discours, de sens, d'organisations, d'initiatives promotionnelles et de savoirs construits ici et ailleurs, de rapports, de pratiques, etc., constituerait effectivement un dispositif confectionné et idéologisé par des mouvances géopolitiques et économiques, mais qui pourrait être *re-agencé* dans le terrain du social et de l'éducation. Nous insistons sur le fait qu'une historisation analytique nous permettra d'évaluer son importance dans des domaines comme la didactique des langues ainsi que de fournir des soubassements épistémiques de ce «terrain de forces» toujours instable.

Les origines du terme: point de départ du dispositif francophone

Bien que la conception de la *francophonie* en tant que vecteur de la diversité culturelle et linguistique est d'une certaine manière, une *confection* récente, l'émergence du terme *francophonie* est plus ancienne. Selon Deniau (1983), Hagège (1987) et

Tétu (1987), principaux concepteurs de l'histoire de la *francophonie* – dans la période de la consolidation du projet politique francophone lors du 1^{er} sommet de la *francophonie* en 1986 –, c'est en effet lors de la période coloniale de la III^e République, à la fin du XIX^e siècle, que le mot a vu le jour vraisemblablement, sous la plume d'Onésime Reclus, géographe français attaché au développement de l'empire colonial français et à son intérêt expansionniste. Partant d'une approche géographique, historique et démographique, il introduit les termes *francophone* et *francophonie*⁴ dans son ouvrage *France, Algérie et colonies* (1886) pour envisager un inventaire des Français dans le monde ainsi que pour présenter la possibilité d'une expansion coloniale dans laquelle la langue française a clairement un rôle fondamental. De manière stratégique, dans le chapitre IV intitulé «La langue française en France, en Europe, dans le monde», Reclus présente les francophones de manière globale et pragmatique comme tous ceux qui partagent la langue française:

Voici quel est, non le nombre de gens parlant français, mais celui des hommes parmi lesquels le français règne, en dehors des millions dont il est la langue policée [...] Nous mettons aussi de côté quatre grands pays, le Sénégal, le Gabon, la Cochinchine, le Cambodge dont l'avenir au point de vue «francophone» est encore très douteux sauf peut-être pour le Sénégal. Par contre, nous acceptons comme francophones tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue, Bretons et Basques de France, Arabes et Berbères du Tell dont nous sommes déjà les maîtres. Toutefois nous n'englobons pas tous les Belges dans la «francophonie» bien que l'avenir des Flamingants soit vraisemblablement d'être un jour des Franquillons (Reclus, 1886, p. 422).

4 Dans cet ouvrage, le mot francophones a sept (7) occurrences, alors que francophonie n'en a que deux (2): la première entre guillemets alors que la deuxième n'en a plus. Dans un ouvrage postérieur intitulé *Le plus beau royaume sous le ciel* de 1889, la fréquence du mot francophonie est plus élevée.

Si l'on comprend bien, dès le départ, l'idée d'un regroupement linguistique – innovante à l'époque et fondamentale pour la configuration du dispositif d'unité grâce à la langue – entraînait la distinction entre un centre français et une périphérie européenne et africaine, principalement. Il est donc clair que l'intérêt n'était pas un engagement pour l'union des pays ou pour l'avenir de la langue française dans un «amalgame» de peuples culturellement distants: cet intérêt ne répondait qu'à un projet colonial d'influence dans un contexte de concurrence expansionniste avec d'autres nations telles que l'Allemagne ou l'Angleterre. C'est en raison de cette concurrence d'ordre politique et à visée mondiale que Reclus signale le danger pour la France de continuer à s'affirmer comme la nation exceptionnelle:

Longtemps les Français ont eu la stupidité de se proclamer le premier peuple du monde. [...] Ne caressons plus ces vains fantômes! Paris n'est pas la cité mère, la ville antérieure, l'Alpha et l'Oméga, le commencement et la fin, le but des choses, la balance de justice et l'éternel flambeau la France n'est point le peuple-lumière, la sainte martyre, la race marquée, l'exemple du monde. (Reclus, 1886, p. 406)

Quels seraient alors, dans ce contexte, les moyens d'assurer le rayonnement mondial de la France en tant que puissance politique, économique et 'universelle' à l'époque? Sans doute Reclus a-t-il bien compris qu'au-delà des considérations mercantilistes et commerciales, la langue se veut un moyen d'influence qui permettrait à la France de consolider sa présence, sa «mission civilisatrice» (Pinhas, 2004, p. 72) et, d'une certaine manière, démontrer sa puissance au niveau global. Dans cette optique, ses descriptions à caractère idéologique sur le «génie» de la langue française ne l'empêchent pas d'exposer, d'une part, son inquiétude concernant la situation du français dans le monde (la réduction de locuteurs de la langue) face à la menace qui représente l'anglais principalement, dans un jeu de forces ayant lieu à la fin du XIX^e siècle:

Le français jouit encore de la prépondérance que lui firent, il y deux cents ans, la splendeur de la cour du Grand Roi, il y a cent ans l'esprit de ses écrivains; mais cette royauté touche visiblement à sa fin l'anglais passe au premier rang, et derrière l'anglais s'avancent le russe, l'espagnol, et même le portugais grâce au Brésil. Pour le moment le français règne encore comme lien de la société, langue du plaisir, du théâtre, de la politique. (Reclus, 1886, p.414)

D'autre part, il pose la nécessité d'assurer la pérennité de la langue à partir d'une approche expressément pragmatique au moyen de l'augmentation de «francophones», principalement en territoire africain :

Dans l'état présent, il faut au moins dix ans aux francophones pour augmenter de 2 millions 1/2. Comme la France est inféconde, que la Belgique et la Suisse n'ont plus de place pour les nouveaux venus, nous ne pouvons attendre un rang d'accroissement meilleur que de deux pays plus jeunes que le nôtre, l'Afrique du Nord, âgée de cinquante ans, et le Canada, qui n'a pas encore trois siècles. [...] il serait bon que la francophonie doublât ou triplât pendant que décupleront certaines hétéroglotties car l'humanité qui vient se souciera peu des beaux idiomes, des littératures superbes, des droits historiques elle n'aura d'attention que pour les langues très parlées, et par cela même très utiles. (Reclus, 1886, p.423-424).

Il ressort de ce qui vient d'être exposé que, premièrement, le projet ingénieux de la *francophonie* n'était guère la mise en valeur de la «diversité des peuples» ou des cultures – formation discursive du dispositif francophone renouvelé et élaboré dans son histoire officielle. En effet, ce projet met en relief le souci de Reclus d'avertir la France de sa perte d'influence internationale dans un contexte colonial. Dans cette logique, le géographe a bien compris que la langue était un outil essentiel dans une politique d'influence et de civilisation – voire de colonisation non seulement territoriale, mais aussi épistémique. Cela va de pair avec les arguments de supériorité de la France en tant que nation civilisatrice, de la politique d'assimilation coloniale qui opérait à

l'époque – la fin du XIX^e siècle – fondée sur l'idée de l'unification au moyen de la francisation (Girault, 1894), ainsi que de la «mystique universalisante de la Révolution Française de 1789» (Pinhas, 2004, p. 81). De ce point de vue, le tournant idéologique fondé sur la situation et le génie du français aboutit alors à la configuration d'une ambiguïté qui pose en premier plan l'avenir de la langue, la nécessité d'augmenter les locuteurs de la langue et de cette manière, assurer la présence et la puissance de l'empire français à l'échelle mondiale.

Or, ce projet politique basé sur l'accroissement linguistique dévoile ouvertement un deuxième élément dans une sorte de contradiction avec sa vision universalisante : la fonction pragmatique de la langue et sa fonction en tant qu'outil politique d'influence. Bien que Reclus fasse l'éloge de la suprématie du français en tant que langue universelle au passé, il reconnaît que son universalité est depuis quelque temps partagée, voire dépassée par les stratégies d'influence d'autres empires (tel que l'empire britannique). D'où le fait que son but d'expansion linguistique pronostique, dès cette époque, la visée utilitariste des langues propre aux imaginaires actuels des langues en général, voire des politiques linguistiques des langues étrangères: «l'humanité qui vient se souciera peu des beaux idiomes, des littératures superbes, des droits historiques elle n'aura d'attention que pour les langues très parlées, et par cela même très utiles» (Reclus, 1886, p. 424).

Il est clair que la vision complexe et, à certains égards, lucide de Reclus à l'époque coloniale du XIX^e siècle, a mis sur le tapis l'importance des langues et en particulier, de langue et de la culture françaises en tant qu'outils d'hégémonie, de pouvoir et surtout d'influence. Sa conviction – chez Reclus – de la valeur de la langue et de la culture françaises contribuera à fonder – dans le contexte postcolonial – l'argumentaire du français au service de la diplomatie d'influence en France, ainsi qu'à configurer le dispositif institutionnel et diplomatique axé stratégiquement sur le partage de la langue (aujourd'hui l'Organisation Internationale de la Francophonie).

C'est ainsi que pour l'élaboration du dispositif institutionnel de la francophonie, ayant besoin d'une histoire officielle pour être reconnu, deux Français (Xavier Deniau et Claude Hagège) et un Québécois (Michel Tétu), font renaître des cendres Onésime Reclus et lui attribuent le titre de forgeron des termes *francophonie* et *francophone* (Lavodrama, 2007). Ce mouvement stratégique pour son institutionnalisation ignore vraisemblablement d'autres voix présentes à l'époque comme celle du juriste et écrivain suisse Virgil Rossel (1858-1933). Avant de continuer, il nous semble important d'insister sur le fait que l'histoire officielle du dispositif francophone est élaborée par les trois concepteurs (Deniau, Hagège et Tétu), puisque ce sont justement eux qui, dans leurs ouvrages des années 80 (officialisation de l'association de pays ayant le français en tant que langue commune), reconstruisent le parcours de Reclus et le positionnent comme l'inventeur du néologisme «francophonie», même si son rôle en tant que «forgeron» de la francophonie peut se considérer exagéré.

Quant à Virgile Rossel, il pourrait aussi être considéré comme un autre pionnier de la notion de la *francophonie*, moins reconnu par l'histoire officielle postérieure mais encore présent dans le domaine de la littérature. Ce juriste, intéressé aussi par l'histoire littéraire, met en place l'idée de *francophonie* comme une catégorie qui engloberait les différentes littératures et cultures hors de l'Hexagone – principalement les littératures produites en territoire européen, à savoir en Belgique, en Suisse et au Canada – et place celles-ci à la hauteur des productions littéraires françaises. Rossel conceptualise les littératures non françaises qui partagent la charge symbolique d'une langue traversée par le prestige et l'idée puriste de 'perfection'. C'est ainsi que la notion de *périphérie* s'actualise d'ailleurs en contexte européen, étant donné que les écrivains européens non Français réclamaient aussi leur droit de visibilité face à l'hégémonie littéraire et linguistique de la France. Il met aussi en évidence leur situation en position d'infériorité au niveau symbolique et institutionnel:

Les écrivains se heurtent, dans des pays de territoire restreint et de faible population, à des obstacles presque insurmontables [...]. Condamnés à vivre sur une scène étroite, sans échappée sur l'étranger, et à s'adresser à des lecteurs clairsemés, ils sont placés dans des conditions très défavorables à la naissance d'œuvres fortes et de grandes œuvres. Ceux-là même qui se sentent supérieurement armés pour la gloire ne réussissent guère qu'en s'expatriant, ou qu'en exportant. Et puis, la littérature ne donne le pain quotidien à personne, en sorte que romanciers, critiques, poètes, doivent se résigner à n'être que des amateurs ; ils ne peuvent accorder à l'art que leurs loisirs, les moments perdus de l'administration, du barreau, du professorat, du journalisme. (Rossel, 1895, p.3-4)

La lecture de ces deux perspectives historiques concernant les origines naissantes du concept de la *francophonie* nous permet d'entrevoir la construction d'un dispositif de la langue française en tant qu'objet immatériel et patrimonial qui donnera lieu à un paradoxe : la langue comme un instrument de domination symbolique, comme un outil pragmatique de communication et politique d'influence et comme un projet de ralliement. Dans ce sens, les approches géographique, démographique et colonialiste chez Reclus et historique-littéraire chez Rossel font émerger une première image de la *francophonie* qui repose sur un double principe.

Le premier concerne le caractère 'supérieur' de la langue française représentant le raffinement, le purisme et l'essentialisme d'un système, qui cherche ainsi à «commander aux destinées des peuples colonisés, [...] ou à servir d'idéal d'expression et de trait d'union entre les usagers périphériques et la civilisation française» (Provenzano, 2006, p.7); en d'autres mots, une vision endogamique de la langue française présentée comme point de départ et point d'arrivée pour tous ceux ayant une relation avec le français (peuples colonisés, écrivains, historiens, apprenants, etc.). Le deuxième principe fait référence à l'idéal de rassemblement symbolique entre les locuteurs de la langue française pour conserver ledit essentialisme

d'une langue sacrée (Provenzano, 2006) et garantir ainsi la stabilité du système: une «complicité» non accordée qui leur impose de «conserver intact le patrimoine de leur langue, à la conserver avec un soin méticuleux et jaloux» (Rossel, 1895, p. 8). Ni la variété ni la diversité d'aucune sorte ne seront reconnues dans ces premiers jalons du dispositif francophone ; au contraire, ce qui est privilégié est l'idée d'une *francophonie* universaliste, homogène et naturellement protectrice de son cheval de bataille: la langue française.

Résurrection du terme: institutionnalisation et idéologisation du dispositif

Si la période de la colonisation du XIX^e siècle en situation de déclin hégémonique marque l'avènement du terme *francophonie* dans le cadre d'un pragmatisme colonial, c'est un autre moment historique de crise qui signe la réapparition du terme dans les années soixante, au lendemain des indépendances et au début de la période de la décolonisation. Selon les mots de François Hartog (2003), il s'agirait de deux régimes d'historicité différents, ce concept défini comme «outil heuristique, aidant à appréhender, non le temps ou le tout du temps, mais principalement des moments de crise du temps ici et là, quand viennent justement à perdre de leur évidence les articulations du passé, du présent et du futur» (p. 38). Ces deux régimes d'historicité seraient alors de moments de crise différents –de la France, principalement– qui déstabilisent et configurent de nouveaux rapports de la société avec le passé, le présent et le futur.

En effet, le mot *francophonie* ne réapparaîtra que dans les années soixante avec la parution, en 1962, du numéro 311 de la revue *Esprit* consacrée entièrement à la langue française. Dans cette publication, des personnalités reconnues dans les champs politique et culturel ont défendu la langue française et ont abordé les «possibilités d'action communes pour assurer le maintien et la croissance de la visibilité et du prestige internationaux du français» (Provenzano, 2006, p. 8). À partir de ce moment de la période post-coloniale, le dispositif

francophone, déjà revêtu son pouvoir linguistique, prend un nouvel élan marqué par des réflexions intellectuelles à orientation politique. Ces actions communes qui auraient pour but de garantir l'avenir du français sont fondées à l'origine sur la représentativité de peuples culturellement divers regroupés par cette langue, dès lors visibles grâce justement aux mouvements de décolonisation.

Lors de cette époque post-coloniale, une première définition institutionnelle de la *francophonie* est énoncée sous la plume du poète, homme politique et premier président de la République du Sénégal fort attaché à une tradition française Léopold Sédar Senghor en 1962. De façon éloquente, il prolonge la tradition élogieuse des vertus de la langue française et conceptualise «l'Humanisme» français: «c'est cet Humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire» (Senghor, 1962, p. 844). Cette définition, fondée sur la philosophie de Teilhard de Chardin, comprend la langue française comme un tout universel, un trésor culturel commun qui permet de rassembler les cultures des territoires au-delà des frontières de la France «le français: Soleil qui brille hors de l'Hexagone» (Senghor, 1962, p. 844). Ainsi, sur un registre lyrique, Senghor insiste métaphoriquement sur la possibilité d'unifier les ex-colonies françaises autour d'un même axe qui réaffirme le socle du dispositif francophone: un système linguistique qui a dépassé les frontières de la France et est devenu une langue ouverte à différents peuples.

Cette vision métaphorique de la *francophonie* revêt à nos yeux une position premièrement idéaliste qui, en même temps, semble essentialiser l'hétérogénéité des sujets et nuancer les faits historiques, politiques et culturels de la langue française dans les différents «aires» dénommées francophones du siècle. Pour mieux distinguer ces aires, Combe (2010) fait la distinction entre le «Nord» ou le monde occidental et le «Sud» colonial et postcolonial. Dans le premier cas, la langue s'est développée librement comme en Belgique, au Luxembourg, voire au Québec (une colonie de peuplement); dans le deu-

xième cas, «la langue a été imposée par l'impérialisme colonial» (p. 8) dans des territoires comme les Antilles, l'Afrique et l'océan Indien, parmi d'autres. Évidemment, les histoires et les situations diffèrent diamétralement et par conséquent, le rapport des uns et des autres à l'égard de la langue et la culture française est radicalement différente: il ne s'agit pas toujours d'un rapport de gratitude, de respect ou de goût ; au contraire, il pourrait entraîner aussi des sentiments de douleur, de mépris, voire de lutte chez les concernés: des sentiments qui probablement participent aux enjeux des processus de construction identitaire.

Quoi qu'il en soit, l'ambitieux projet de *francophonie* défendu par Senghor met en évidence deux idées fondatrices de sa pensée: l'universalité de la langue française et son caractère fonctionnel pour les peuples africains. Quant au premier postulat, il fait écho à la dissertation de Rivarol de 1784 intitulée *De l'universalité de la langue française* et les qualités soulevées comme 'uniques' du français: sa capacité expressive, ses vertus linguistiques (prononciation, vocabulaire, syntaxe), sa clarté et *grosso modo*, son génie. Ces éléments propres à une idéologie linguistique du français seront étayés sur son expertise de la langue qui lui a accordé son statut d'homme de lettres et grammairien (Senghor a obtenu l'agrégation de grammaire en 1935). Notons au passage que cette conception puriste, voire magnifiée, de la langue repose sur un idéalisme des valeurs françaises et de la compréhension du projet francophone comme une «civilisation de symbiose universelle» (Senghor, 1986)⁵ ayant deux points de repère: d'une part la France et l'universalité de la pensée française ancrée sur de grands moments historiques comme le Siècle des Lumières, la Révolution Française, la Déclaration des droits de l'homme; d'autre part les mouvements de décolonisation et les peuples qui émergent comme des nations «indépendantes».

Ce postulat de l'universalité de la langue française est aussi partagé par Baggioni (1996) qui signale que le français en tant que bien culturel

commun à des peuples constitue «une nécessité historique bien entendue, indépendamment des enjeux socio-économiques des différents peuples» (p. 800). Néanmoins, ce projet pose la question de la dissymétrie de représentativité et d'influence entre la France, pays reconnu dans le monde entier comme une grande puissance, et la position des anciennes colonies françaises traversant des processus de reconstruction interne et de quête identitaire. Cette remarque pourrait amener à reconsidérer la mise en œuvre du dispositif hétérogène de la *francophonie* comme une forme renouvelée de colonisation contemporaine où la langue est employée comme un objet symbolique de rassemblement entre communautés culturellement éloignées.

La deuxième idée de Senghor concerne le caractère pragmatique de la langue française face à la diversité linguistique des peuples africains. En effet, Senghor considérait que les langues africaines n'étaient pas si efficaces pour aborder la profondeur des questionnements philosophiques, abstraits et théoriques en général de sorte que le français s'avérait un outil systématique et opérationnel pour mener à bien de telles réflexions. Ce postulat pose en effet une double problématique: d'abord, celle de l'infériorité des langues locales dites *minoritaires* ou *non-hégémoniques* qui a pour résultat la construction d'imaginaires folklorisants des langues et des cultures africaines racialisées et associées «à l'émotion, au chant, aux intuitions, à la poésie» (Canut, 2010, p. 149). Par conséquent, un écho desdits imaginaires, qui contribuent à renforcer la dichotomie coloniale infériorité/supériorité linguistique, se transpose dans la conception des *francophonies* notamment africaines. Parallèlement, ces imaginaires folklorisants opposés à ceux des langues coloniales, hégémoniques, ou *majoritaires* comme le français, considérées comme les langues de la modernité, de la logique et de la connaissance, posent une frontière culturelle –et politique– qui élabore des rapports de force déséquilibrés et surdétermine la compréhension et les positionnements des sujets, leurs relations aux langues, aux territoires ainsi que leurs relations aux autres.

⁵ Colloque des Cent, 15 février 1986, «L'Arbre à palabre des Francophones».

Or, en admettant que le français se veuille un véhicule de communication entre peuples africains, selon l'approche de Senghor, il est certain qu'il est devenu une des langues de l'éventail linguistique et culturel de ces peuples. À cet égard, la langue française n'est plus la même : elle accepterait alors d'être nourrie par d'autres langues car celles-ci contribuent à la diversification naturelle d'un objet langagier qui bouge constamment du fait de l'hétérogénéité de sujets qui la parlent, l'adaptent et se l'approprient librement. Pour autant, bien que Senghor ait reconnu cette réalité plurielle et l'importance des interactions entre les langues, son insistance sur la pureté de la langue et la nécessité de conserver le trésor commun «trouvé dans les décombres de la colonisation» – formule répétée par Senghor dans différents contextes – répondrait à une tension contradictoire entre l'unicité faussée de la langue et la pluralité constitutive d'une langue vivante et inachevée.

Une autre forme de relation avec la langue française, moins idéalisée et plutôt dialectique est aussi réclamée par des écrivains issus des espaces postcoloniaux. On trouve, par exemple, des écrivains algériens comme Yacine Kateb (1929-1982) pour qui la langue française est plus qu'un moyen qui cristallise son intérêt littéraire. Kateb – de la génération d'écrivains d'expression française avant l'indépendance algérienne en 1962 –, le français est d'abord un « butin de guerre » servant à son expression et à la réaffirmation de sa propre identité écrivaine, tandis que la *francophonie* en tant que dispositif institutionnel était pour lui une modalité de néocolonialisme. Il a déclaré à ce propos en 1966: «La *francophonie* est une machine politique néocoloniale, qui ne fait que perpétuer notre aliénation, mais l'usage de la langue française ne signifie pas qu'on soit l'agent d'une puissance étrangère, et j'écris en français pour dire aux Français que je ne suis pas français»⁶.

6 Déclaration attribuée à l'écrivain Kateb Yacine, prononcée en 1966. Source: <https://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/tours-et-detours-de-la-langue-francaise-34-ecrire-dans-la-langue-de-lautre#:~:text=%C2%AB%20La%20francophonie%20est%20une%20machine,avait%20il%20d%C3%A9clar%C3%A9%20en%201966>

Cette posture clairement militante est tributaire du contexte socio-politique de l'époque: la fin de la guerre d'Algérie en 1962 avec les accords d'Évian et un processus de structuration nationale qui configure un positionnement idéologique marqué par le désir d'émancipation et la consolidation d'une littérature propre liée à une «conscience nationale» (Combe, 2010, p. 154).

Cet exemple – parmi beaucoup d'autres – met en évidence que le rapport avec la langue française est dialectique et va au-delà d'une considération nettement linguistique ou culturelle. Parler le français, l'utiliser et l'habiter peut devenir un sujet politique – collectif ou personnel – un champ de lutte qui sert, d'une part, à la dénonce, à la revendication de droits ou à la quête d'identité dite communautaire (non-fixe ni essentialisée); d'autre part, à l'expression individuelle des formes d'identification complexes qui se renouvèlent à chaque prise de parole.

En tout état de cause, les réflexions philosophiques de Senghor et son influence en tant qu'homme politique et défenseur fervent de la langue française ont contribué à la fabrication du dispositif francophone dans son versant d'association institutionnelle et bien évidemment, à la mise à jour historique dans la période de la décolonisation. Il s'agissait alors d'une sorte de *Commonwealth francophone*⁷ orienté par deux grands axes, à savoir le maintien de l'unité africaine et les liens privilégiés avec la France (Tétu, 1987). Dans cet ordre d'idées, il est évident que l'un des piliers historiques pour élaborer la genèse de la *francophonie* institutionnelle est l'interprétation fonctionnelle de Senghor concernant les résultats des processus de colonisation et de décolonisation et le rôle du français en tant qu'axe intégrateur des peuples. C'est ainsi qu'une volonté de rassemblement avec les ex-colonies s'institue autour de la langue française, ce qui marquera la configuration d'une nouvelle formation discursive (Foucault, 1969) du dispositif qui cherche à le rendre plus «inclusif», plus divers et à caractère universel. Pour Spaëth (2018), la

7 Tout en gardant les distances avec le Commonwealth britannique, lequel dévoile explicitement ses orientations politiques et économiques.

volonté politique d'une organisation supranationale revêt une force pragmatique –quoique polémique– qui «lui permet d'asseoir la notion de *francophonie* dans le champ politique de la coopération et de la reconstruire intellectuellement, en tant que poète, dans un nouveau projet» (p.39).

Or, si nous partons de l'idée d'un dispositif politique intégrateur des peuples dits francophones en tant que rassemblement international fondé sur les bases d'une langue commune et de la pluralité culturelle, celui-ci n'accepterait pas l'utilisation du mot universalisme. En effet, un tel terme représente en soi une idée de norme et une approche essentialiste de la pluralité des langues et des cultures, ce qui est d'emblée contradictoire si l'on considère justement la diversité constitutive de vécus, les identités multiples, les relations interculturelles (Blanchet et Coste, 2010), les tensions socio-historiques et les particularités linguistiques et culturelles propres à chaque individu et à chaque groupe humain dénommé *francophone*. C'est pour cette raison que la conception initiale de la *francophonie* fait l'objet d'un détour discursif intégrateur et se renouvelle par celle de « dialogue des cultures » (Senghor, 1977, p. 844) : elle marque l'avenir de la deuxième période du mouvement *francophone* institutionnel dans les années 70 et 80 comme le signale Baggioni (1996, p. 801). Ce changement va de pair avec l'explicitation d'une dimension politique de coopération inter-gouvernementale épaulée évidemment par l'attachement à la langue française et le renforcement d'un discours convoitant en principe l'interaction entre peuples hétérogènes.

Avec Provenzano (2006), on peut considérer que l'expression institutionnelle du dispositif francophone vise la construction d'un «exotisme» auquel chaque peuple apporterait ses particularités afin de constituer un ensemble post-colonial porteur de culture et de 'pluralité' des territoires membres. C'est peut-être ainsi que l'on pourrait interpréter les propos du président français François Mitterrand lors du premier sommet de la *francophonie* institutionnelle en 1986, à Versailles :

Face à ces phénomènes [planétaires] [...] quel est le meilleur rempart ? C'est l'identité culturelle. [...] Et c'est pourquoi nous sommes là autour d'une langue, porteuse d'une culture qui elle-même, on peut le dire sans orgueil particulier, figure parmi les grandes civilisations de l'histoire. C'est une civilisation qui nous est commune, à laquelle chacun ajoute son propre apport. La plupart des cultures exprimées autour de la langue française sont des cultures mixtes ou multiples, elles s'enrichissent l'une par l'autre, mais le tronc central, l'axe-même de cette action, c'est le français. (OIF, 1986, p. 254)

Ainsi, ce qui s'énonce comme un projet dialogique de cultures diverses rassemblées par une même langue serait en réalité le début de possibles affrontements symboliques entre les états revêtus d'un statut hégémonique et ceux revendiquant une identité historique et culturelle propre. À ce sujet, Beniamino (1999) a signalé que la réunion des différentes «aires culturelles» conçues comme des «enjeux politico-idéologiques» (p. 66) pose le problème d'instaurer une idée d'homogénéisation des traits spécifiques propres des peuples et des individus fort hétérogènes comme le Québec, le Mali ou Haïti. De ce point de vue, selon l'auteur, les actions menées par les multiples territoires inscrits dans le cadre d'un « dialogue de cultures » doivent constituer des efforts en faveur de leur reconnaissance symbolique en tant que communautés singulières et autonomes, ayant un capital culturel, linguistique et anthropologique propre et divers.

Institutionnalisation politique du dispositif

La vision poétique et humaniste –pourtant fort pragmatique et normative– de la *francophonie* à laquelle exhorte Senghor se concrétise finalement en un projet politique inter-gouvernemental : l'expression institutionnelle du dispositif de la *francophonie* voit le jour. C'est ainsi que la *francophonie* commence son processus de visibilité internationale à travers la création de l'*Agence de Coopération Culturelle et Technique* (ACCT), le 20 mars 1970, lors de la première conférence inter-gouvernementale réunie à Niamey, Niger. Cette date est particulièrement

importante puisqu'elle a été choisie en 1988 pour fêter la journée internationale de la Francophonie, et à partir du 2010, celle de la langue française, ce qui a pour conséquence que la distinction entre une commémoration officielle et la célébration des communautés francophones en relation avec la langue soit floue.

En tout cas, l'institutionnalisation de cette date devient alors un élément essentiel dans la construction du dispositif de la *francophonie* dans son versant officiel (lié à l'institution) dans la mesure où elle se dote d'une célébration annuelle –comme expression de diversité culturelle et linguistique– et du français au mois de mars assurant ainsi sa visibilité et son maintien à l'échelle internationale, principalement dans des espaces éducatifs (d'enseignement de la langue). Or, le projet, signé par 21 pays et gouvernements à l'époque et supporté par les homologues de Senghor, le président tunisien Habib Bourguiba, le nigérien Haman Diori et le Prince cambodgien Norodom Sihanouk ne discute plus tant un idéal universel de rétablissement de droits et de partage humaniste ou culturel mais à sa place, un discours d'alliances politico-économiques encourageant ainsi des accords diplomatiques entre les pays membres.

Il est à signaler que le Canada a joué un rôle essentiel dans cet aménagement institutionnel du dispositif francophone (Spaëth, 2018) avec le soutien à la création d'une Agence de coopération culturelle et technique (aujourd'hui l'OIF). Ce rôle engagé est attribué au Québécois Jean-Marc Léger avec son article intitulé *Une responsabilité commune* publié dans le numéro célèbre de la revue *Esprit* de 1962. Dans son texte, Léger avance concrètement le projet d'une communauté internationale des peuples francophones sans même utiliser le mot *francophonie*: «il [y] fournit les linéaments d'une première histoire de la «communauté internationale des francophones», histoire institutionnelle inscrite dans la mondialisation des échanges et des premières organisations internationales» (Spaëth, 2018, p. 33). On voit alors que la langue française en tant qu'axe articulatoire du dispositif –ou plutôt, en tant que lien entre éléments hétérogènes

(Foucault, 1994)– rassemble non seulement des cultures diverses : elle se présente de manière explicite comme le moyen symbolique qui permet de cristalliser des intérêts politiques visant en outre l'intégration aux dynamiques politico-économiques de la mondialisation de différents territoires comme le Canada et la France –et l'Afrique, avec la figure de Senghor– en pleine période de décolonisation. Il s'agit d'une avancée certes stratégique qui favorise graduellement les intérêts géopolitiques d'influence particulièrement de la France.

À ce propos, en ce qui concerne le rôle de la France dans la configuration institutionnelle du dispositif, il est important de signaler que bien qu'elle ne soit pas intervenue activement dans sa formation comme espace politico-économique dans les années 70 «afin d'éviter qu'elle soit accusée de néocolonialisme» (Cozma, 2012, p. 4), elle commence à y participer de manière plus engagée vers la fin des années 1990. Sa participation vise à atteindre deux grands objectifs de sa politique interne : renforcer le statut de la langue française dans le monde et bien évidemment, étendre son influence politique dans différents territoires, principalement en Afrique. À ce sujet, il n'est pas anodin que l'Afrique soit la cible du dispositif francophone ayant en tête la France (même si les secrétaires officielles proviennent d'autres territoires). Comme nous l'avons signalé, dès l'époque coloniale, l'expansion pragmatique du français proposée par Reclus a envisagé son avenir en territoire africain. Ceci s'est réaffirmé tout au long de l'histoire de la *francophonie* et encore aujourd'hui l'Afrique est considérée comme le principal moteur de la langue française (OIF, 2018), même si elle revêt de différents statuts (langue administrative, langue co-officielle, langue en cohabitation, etc.) dans des réalités linguistiques fort diverses.

Par ailleurs, à l'heure actuelle nous ne pouvons qu'observer les effets des intérêts de la France dans la configuration du pouvoir –voire de savoir– (Deleuze, 2003) du dispositif francophone à partir de différentes actions (cette configuration constituerait pour Deleuze les *lignes de sédimentation* du dispositif, à savoir les trois premières lignes du dispositif : de

lumière, d'annonciation et de force). À titre d'exemple, nous en mentionnons deux : le financement de la plupart des activités de l'OIF et les actions du service fournies par les réseaux des Alliances Françaises et des Instituts Français dans le monde. Ceci pourrait être volontiers interprété comme la concrétisation d'une politique de *diplomatie douce* («soft power») qui cherche à consolider discrètement les *lignes de force* du dispositif à partir de la sublimation, «sous de nouveaux langages symboliques et culturels», [...] «d'une hégémonie française dont les ambitions matérielles – militaires et économiques – demeurent inchangées en Afrique» (Kisukidi, 2018). C'est ainsi que les tensions et les hésitations de la notion de *francophonie* en construction sont articulées par le dispositif avec des institutions politiques et culturelles qui orientent sa fonction stratégique dominante (Foucault, 1994).

Le tournant «diversitaire» du dispositif

L'idée de «dialogue de cultures» et de communauté plurielle de la deuxième période de la francophonie institutionnelle se concrétise de manière plus explicite à la fin des années 90 avec l'association du terme *francophonie* à la notion de *diversité* : une association qui n'est pas anodine. Il est possible de constater que le dispositif francophone se dote d'un discours de diversité grâce aux textes officiels de l'OIF qui instituent un tournant discursif ponctuel au sujet, plus précisément à partir de la *déclaration du Sommet de Moncton* en 1999⁸ :

La pluralité des langues et la diversité des cultures constituent des réalités qu'il faut valoriser. Dans cet esprit, nous devons continuer à soutenir la promotion et la diffusion de la langue française qui nous rassemble, comme celles des cultures et des langues partenaires qui font nos identités et la richesse de notre communauté. (OIF, 1999, p. 4)

Cette déclaration officielle explicite l'intérêt institutionnel à diffuser l'expression de la diversité

⁸ Il est à signaler que cette référence à la diversité culture est présente dès le début, pourtant c'est à partir du Sommet de Moncton que la diversité culturelle et linguistique des peuples dits francophones s'est instaurée comme choix stratégique pour l'avenir de la langue française.

culturelle et linguistique des peuples francophones au profit de la promotion de la langue française. Ce jeu stratégique pour assurer le maintien de la langue «en partage» sera d'ailleurs réaffirmé dans la déclaration du sommet de 2002 à Beyrouth :

Nous confirmons notre adhésion à la conception ouverte de la diversité culturelle [...]. Nous marquons notre attachement à la richesse des identités culturelles plurielles qui composent l'espace francophone et notre volonté de la préserver. [...]. Nous rappelons que la langue française, que nous avons en partage, constitue le lien fondateur de notre communauté et réaffirmons notre volonté d'unir nos efforts afin de promouvoir le plurilinguisme et d'assurer le statut, le rayonnement et la promotion du français comme grande langue de communication sur le plan international. (OIF, 2002, p. 6)

Observons que l'ouverture annoncée à la diversité culturelle et la promotion de la pluralité linguistique tournent autour de la centralité accordée à la langue française. En regardant de plus près, la promotion d'un plurilinguisme « abstrait » est opposée aux actions concrètes pour garantir le statut, le rayonnement et la promotion d'une langue reconnue de communication à l'échelle mondiale. Le dispositif institutionnel de la *francophonie* sert par ailleurs en tant que contrepoids à l'avancée de l'anglais comme langue internationale.

Finalement, consacrée dans la Charte de la *Francophonie* de 2005, la diversité linguistique et culturelle au bénéfice de la langue française (diverse aussi) se consolide comme l'un des piliers pour mener à bien des actions institutionnelles en matière politique et d'incidence planétaire :

La *Francophonie* [en tant qu'institution] doit tenir compte des mutations historiques et des grandes évolutions politiques, économiques, technologiques et culturelles qui marquent le XXI^e siècle pour affirmer sa présence et son utilité dans un monde respectueux de la diversité culturelle et linguistique, dans lequel la langue française et les valeurs universelles se développent et contribuent à une action multilatérale originale et à la forma-

tion d'une communauté internationale solidaire.
(Charte de la *Francophonie*, OIF, 2005, p. 3)

Ce tournant discursif nous permet de retenir une logique qui semble incohérente, à savoir la vision diversitaire et pluraliste qui s'annonce face à la notion de *valeurs universelles*. En effet, délimiter les valeurs à une propriété d'universelle actualise une certaine uniformisation qui négligerait les particularités culturelles que l'institution même paraît revendiquer. Cette contradiction remettrait en question la volonté de celle-ci de s'engager dans des processus de visibilisation de la diversité des peuples.

Il est à signaler que pour arriver à l'idée de diversité, la dimension institutionnelle du dispositif francophone est passée par différentes étapes et des glissements discursifs visant vraisemblablement à nuancer la charge idéologique et l'image dominante d'une association néocoloniale. Dans cette logique, et d'un point de vue français, la *francophonie* institutionnelle se voulait premièrement un rassemblement post-colonial autour de la langue française, puis un dispositif politique d'alliances diplomatiques et progressivement, elle s'annonce comme un projet qui proclame la diversité linguistico-culturelle des peuples comme le résultat de la création d'un ensemble intergouvernemental⁹. Ce changement discursif prônant une *francophonie* diverse a immanquablement renforcé la confusion entre la dimension institutionnelle du dispositif et la dimension de communauté linguistique-culturelle (réelle et imagée) du français qui sert d'une part à l'idéologisation de la *francophonie* et d'autre part à l'*atténuation* discursive des politiques d'influence. À ce sujet, Premat (2018) avance que :

le syncrétisme des deux notions [institutionnelle et communautaire] crée un effet de confusion favorable à la diffusion d'une idéologie de la francophonie selon laquelle cette organisation

9 Cela pourrait se traduire, par exemple, dans la création et le financement de l'OIF pour la mise en place de programmes et de politiques linguistiques qui reposent sur le multilinguisme où les langues nationales africaines et le français sont enseignés dans les différents pays en Afrique francophone. Source: Site officiel Organisation Internationale de la Francophonie: www.francophonie.org

serait le bien commun des populations et des gouvernements francophones au service d'une forme de cosmopolitisme véhiculée par la langue française, (p. 3)

Or, tantôt pour la configuration institutionnelle du dispositif, tantôt dans une perspective plus large, il devient évident que la notion de *diversité* s'avère toujours un jeu acrobatique de grands écarts qui repose sur un paradoxe: l'universalité de la langue française et la diversité linguistique et culturelle des peuples qui constituent l'espace dit francophone. Force est d'admettre que l'équilibre est difficile à atteindre étant donné la complexité des réalités et des phénomènes socio-culturels marqués par l'instabilité, la pluralité et le dynamisme des territoires et des peuples.

Conclusions

Notre intérêt de (dé)(re)construire l'histoire de la *francophonie* de manière analytique nous a amenée à fouiller les parcours à travers lesquels cette notion s'est élaborée et s'est constituée comme un dispositif hétérogène constitué de discours, de rhétoriques et de pratiques à dévoiler (Foucault, 1994; Deleuze, 1989). Nous pouvons ainsi dire que la *francophonie* constitue un ensemble marqué par une forte institutionnalisation et un aménagement idéologique tendant à mêler deux grands discours de base: celui de l'institution en tant que rassemblement géopolitique avec celui de la pluralité linguistique-culturelle, sans oublier non plus la complexité inhérente associée à la langue française en relation avec ses réalités socio-culturelles hétérogènes.

De manière générale, nous pouvons aussi signaler que la *francophonie*, entendue comme un dispositif hétérogène et multilinéaire –dont les lignes font l'objet de dérivations de différent ordre (Deleuze, 1989)–, actualise ses *lignes de sédimentation* de pouvoir et de savoir au moyen de sa figure de l'institution. C'est principalement son versant institutionnel qui élabore, gère et met à jour son histoire et ses configurations discursives –progressives et contradictoires– rendant visible la *francophonie* en tant que réalité, ensemble et partage.

De cette manière, le dispositif francophone dans sa dimension institutionnelle se réaffirme stratégiquement sur le plan politique et économique avec la France en tête de ses relations, tandis que sur le plan culturel et éducatif, le centre d'intérêt se focalise sur les pays dénommés francophones – hors France. De ce point de vue, ce qui s'énonce comme pluriel et ouvert actualise – parmi d'autres – la dichotomie des notions *centre* et *périphérie* rendant ainsi compte des positionnements idéologiques qui se construisent, se combinent et se juxtaposent non seulement dans la configuration sociopolitique du dispositif francophone, mais aussi dans les discours de l'enseignement de son histoire et ses contours.

Pour autant, nous considérons que cette tentative du dévoilement du dispositif de la *francophonie* à partir de son historisation analytique et du retour à la configuration de ses sens communs, nous permet non seulement de comprendre ses tensions, ses discours et ses pratiques discursives, mais aussi, de réfléchir à des possibilités pour concevoir des formes de reterritorialisation du concept (les lignes de subjectivation selon Deleuze), c'est-à-dire de nouveaux agencements discursifs et pratiques visant son enseignement dans des domaines tels que les langues et les cultures et les études internationales. Ainsi, à notre avis, cette première étape de (dé)(re) construction analytique de son histoire – objectif de notre article – est essentielle pour tenter ensuite de matérialiser des *lignes de subjectivation* qui, à nos yeux, se produisent par la mise en œuvre d'une deuxième historisation: une historisation construite à partir des vécus et des mémoires des communautés dites francophones. Si c'est ainsi, ce projet d'historisation d'une *francophonie renouvelée* est ancré dans le constat de l'hétérogénéité de réalités, de subjectivités, de savoirs, d'histoires et de pratiques des peuples qui partagent la langue française, de sorte que son enseignement pourrait permettre de contraster son versant officiel avec les réalités vécues par ces sujets dénommés francophones. Il est clair que la francophonie a une histoire officielle et institutionnalisée: il reste à élaborer ses mémoires.

Références Bibliographiques

- Baggioni, D. (1996). Éléments pour une histoire de la francophonie (idéologie, mouvements, institutions). Dans : De Robillard, D. & Beniamino, M. (dir.), *Le français dans l'espace francophone* (789-803). Honoré Champion.
- Blanchet, P. et Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d' « interculturelité » analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Dans P. Blanchet et D. Coste (éds.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité »* (7-27). Harmattan.
- Canut, C. (2010). «À bas la francophonie» De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale. *Langue française*, 167 (3), 141-158. <https://doi.org/doi:10.3917/lf.167.0141>
- Chnane-Davin, F., Lallement, F. et Spaëth, V. (coord.) (2018). Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications*, 64.
- Combe, D. (2010). *Les littératures francophones*. PUF.
- Cozma, A-M, Soumela-Salmi, E., Dervin, F et Johansson, M. (2012). *Le français dans un monde globalisé*. Disponibles sur: <https://www.yumpu.com/fr/document/view/17432247/le-francais-dans-un-monde-globalise>
- Cuq, J-P. (2018). La francophonie peut-elle être un objet didactique? *Recherches et applications* (64), 14-27
- Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif?. Dans: *Michel Foucault philosophe*. Rencontre internationale. Paris, 9, 10, 11 janvier 1988. Seuil, 185-195.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous : textes et entretiens 1975-1995*. Éditions de Minuit.
- Deniau, X. (1983). *La francophonie*. PUF.
- Djebar, Assia (1985). *L'amour, la fantasia*. Albin Michel.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *Lordre du discours*. Gallimard.
- Foucault (1994). *Dits et écrits 1976-1979*, Tome III. Gallimard.
- Girault, A. (1896). *Principes de colonisation et de législation coloniale*. Recueil Sirey.
- Hagège, C. (1987). *Le Français et les Siècles*. Odile Jacob.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Seuil.

- Kisukidi, N. Y. (2018). Francophonie, un soft power à la française? [Tribune]. *Le Point*. Disponible sur: https://www.lepoint.fr/culture/nadia-yala-kisukidi-francophonie-un-soft-power-a-la-francaise-19-03-2018-2203852_3.php
- Lavodrama, P. (2007). Senghor et la réinvention du concept de francophonie: La contribution personnelle de Senghor, primus inter pares. *Les Temps Modernes*, 645-646(4), 178-236. <https://doi.org/10.3917/ltn.645.0178>
- Léger, J.-M. (1962). Une responsabilité commune. *Esprit* (1962), (311 (11)), 564-571.
- Organisation Internationale de la Francophonie (1986). *Le Conférence des Chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage*. Versailles. Disponible sur: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/actes_som_i_19021986.pdf
- Organisation Internationale de la Francophonie (1999). Déclaration de Moncton. VIIIe Sommet des Chefs d'État et de Sommet des Chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage. Disponible sur: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/Declaration_SOM_VIII_05091999.pdf
- Organisation Internationale de la Francophonie (2002). Déclaration de Beyrouth. IXe Conférence des Chefs d'État et de Sommet des Chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage. Disponible sur: <https://www.francophonie.org/IMG/pdf/decl-beyrouth-2002.pdf>
- Organisation Internationale de la Francophonie (2005). Charte de la Francophonie. Disponible sur: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/charte_francophonie_antananarivo_2005.pdf
- Organisation Internationale de la Francophonie (2018). *La langue française dans le monde 2018 (Synthèse)*. Gallimard. Disponible sur: <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>
- Pinhas, L. (2004). Aux origines du discours francophone. *Communication & Langages*, 140(1), 6982. <https://doi.org/10.3406/colan.2004.3270>
- Premat, C. (2018). *Pour une généalogie critique de la Francophonie*. Stockholm University Press.
- Provenzano, F. (2006). Francophonie et études francophones: considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs. *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.5130/portal.v3i2.148>
- Rivarol, A. (1784). *De l'universalité de la langue française; discours qui a remporté le prix à l'Académie de Berlin*. Disponible sur: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k81622t>
- Reclus, O. (1886). *France, Algérie et colonies*. Hachette.
- Reclus, O. (1899). *Le plus beau royaume sous le ciel*. Hachette.
- Rossel, V. (1895). *Histoire de la littérature française hors de France*. Payot.
- Senghor, L. S. (1962). Le français, langue de culture. *Esprit* (1940-), (311 (11)), 837-844.
- Senghor, L. (1977). *Liberté 3: Négritude et Civilisation de l'Universel*. Seuil.
- Spaëth, V. (2018). Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie. *Recherches et applications* (64), 28-41.
- Tétu, M. (1987). *La francophonie. Histoire, problématique et perspectives*. Hachette.

Narrar historias, reconstruir vidas: experiencia de educación popular con mujeres vulnerables que realizan la crianza

**Storytelling, Rebuilding
Lives: a Popular
Education Experience
with Vulnerable Women
Parenting**

**Narrar histórias, reconstruir
vidas: experiência de
educação popular com
mulheres vulneráveis que
realizam a criação**

Diana Paola Betancurth-Loaiza* <https://orcid.org/0000-0001-7620-2336>

Lilliana Villa-Vélez** <https://orcid.org/0000-0001-5571-4121>

Yeferson Castaño-Pineda*** <https://orcid.org/0000-0003-0172-1021>

Gloria Matilde Escobar-Paucar**** <https://orcid.org/0000-0002-4721-4749>

Miryam Bastidas-Acevedo***** <https://orcid.org/0000-0003-0173-1270>

Jaime Arturo Gómez-Correa***** <https://orcid.org/0000-0001-9926-7087>

Fernando Peñaranda-Correa***** <https://orcid.org/0000-0002-8863-5566>

* Doctora en Salud Pública. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
Correo: diana.betancurth@ucaldas.edu.co

** Doctora en Salud Pública. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correo: liliana.villa@udea.edu.co

*** Magister en Salud Pública. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correo: yeferson.castano@udea.edu.co

** Magister en Salud Pública. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correo: matilde.escobar@udea.edu.co, gescobarp@gmail.com

*** Magister en Salud Colectiva. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correo: miryam.bastidas@udea.edu.co

*** Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: jaimed.gomez@udea.edu.co

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: fernando.penaranda@udea.edu.co



Para citar este artículo

Betancurth Loaiza, D. P., Villa-Vélez, L., Castaño-Pineda, Y., Escobar-Paucar, G. M., Bastidas-Acevedo, M., Gómez-Correa, J. A. y Peñaranda-Correa, F. (2022). Narrar historias, reconstruir vidas: experiencia de educación popular con mujeres vulnerables que realizan la crianza. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13333>

Artículo recibido
01•07•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

Resumen

En el marco de una experiencia de educación popular en salud, relacionada con la crianza en un contexto de desigualdad, las mujeres participantes contaron sus historias y escucharon las de sus compañeras, lo cual amplió su concepción de mundo y las empoderó para la acción creativa, propósito fundamental de la Investigación Acción. Los Círculos de Investigación Temática del proyecto, abordaron asuntos existenciales, siendo esta una oportunidad para las participantes de expresarse y reflexionar sobre sus vidas, lo que favoreció el avance hacia una visión crítica a través de la problematización de los relatos. Se concluye que a través del diálogo se logró una mayor comprensión de los sujetos y el contexto de la crianza, de la educación que se da “con los otros” y que posibilita la construcción de conciencia, proyectos de vida liberadores y vínculos comunitarios solidarios.

Palabras clave

educación alternativa; educación comunitaria; justicia social; investigación participativa; análisis cualitativo

Abstract

Within the framework of a popular health education experience related to parenting, it emerged how by telling their own story and listening to that of others, the participants—women who live in a context of inequality and social inequity—expanded their conception of the world and were empowered for creative action, a fundamental purpose of the Action Research. In the Thematic Research Circles, we addressed existential issues, an opportunity to express and reflect on their lives. The problematization of the stories encouraged us to progress towards a critical vision that gave way to action. Through the dialogue, a greater understanding of the subjects and the context of upbringing was achieved, of the education that takes place “with others” and that makes it possible to build awareness, liberating life projects, and supportive community ties.

Keywords

alternative education; community education; social justice; participatory research; qualitative analysis

Resumo

No marco de uma experiência de educação popular em saúde relacionada com a formação de crianças em um contexto de desigualdade e injustiça social, as mulheres envolvidas contaram sua própria história e escutaram as de outras mulheres, que ampliou sua concepção do mundo e as empoderou para a criação criativa, num propósito fundamental da Pesquisa Ativa. Nos Espaços de Pesquisa Temática abordaram assuntos existenciais, sendo uma oportunidade pra expressar e refletir sob a suas vidas, o que favoreceu o avanço pra uma visão crítica através da problematização dos relatos. Conclui-se que pelo diálogo se conseguiu uma maior compreensão dos sujeitos e do contexto de formação de crianças, da educação que se oferece “com os outros” e que possibilitam a construção de consciência, projetos de vida libertadores e vínculos de comunidades solidarias.

Palavras chave

educação alternativa; educação comunitária; justiça social; investigação participativa; análise qualitativa

Introducción¹

Entre 2014 y 2019 se desarrolló una experiencia de educación popular centrada en la crianza, en un asentamiento periférico del Valle de Aburrá. Se trata de un territorio rural con múltiples conexiones con lo urbano, que alberga población en situación de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. Con una presencia estatal débil y precarias condiciones de infraestructura, sus pobladores no cuentan con agua potable ni saneamiento básico adecuado y enfrentan problemas de transporte que limitan el acceso a oportunidades laborales y otros servicios (Betancurth y Peñaranda, 2018). De acuerdo con los censos realizados por la comunidad, allí viven alrededor de 611 familias y 2367 habitantes.

Con el objetivo de comprender las crianzas que dan las familias a niños y niñas menores de cinco años en uno de los sectores del asentamiento, se llevó a cabo una investigación acción basada en la

¹ El Comité para el Desarrollo de la Investigación (cobi) de la Universidad de Antioquia financió el proyecto “2016-12986-Construcción de una propuesta educativa sobre la crianza apoyada en TIC”, mediante la Convocatoria Programática 2016 Área Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, cuyos resultados hacen parte de este texto.

propuesta de investigación temática de Paulo Freire (2005). A partir de los postulados de la educación popular como alternativa a la corriente dominante, se buscó trascender la perspectiva biomédica tradicional y favorecer con ello procesos de movilización social y construcción de oportunidades para el florecimiento humano y la crianza.

El punto de partida fue la concepción de la crianza como un proceso histórico, sociocultural y ontológico, que se desarrolla con individuos particulares en contextos concretos, y precisa reconocer la relación dialéctica entre lo personal-subjetivo y lo colectivo-social (Peñaranda, 2011). Desde esta perspectiva, comprender la crianza se hace inseparable de la historia personal de cada una de las mujeres —madres y abuelas— que acogieron la invitación para participar en el proceso: sus orígenes, sus infancias, la crianza que recibieron como hijas, la conformación de parejas, el nacimiento de sus hijos, sus historias de desplazamiento y la llegada al asentamiento.

El enfoque propuesto permitió develar los significados que para estas mujeres tiene la crianza, así como las condiciones de desigualdad e inequidad social que limitan sus oportunidades para

llevar a cabo las crianzas que sueñan (Peñaranda, Betancurth, Bastidas, Escobar, Otálvaro, Torres y Villa, 2019). Los círculos de investigación temática contribuyeron a que —a través del diálogo y la problematización— las participantes lograran una mayor comprensión de sus crianzas; una educación reflexiva, con otros, que hizo posible la construcción de relaciones horizontales, la creación de vínculos solidarios, e hizo posible que se dieran cambios en sus vidas.

La propuesta educativa incorporó procesos narrativos que contribuyeron a resignificar las vidas de las participantes en la medida en que, a través del diálogo, se propiciaba que las mujeres contaran su historia propia y escucharan las de otras, con lo cual ampliaban su concepción de mundo y se empoderaban para la acción creativa, uno de los propósitos fundamentales de la investigación acción. Este artículo presenta la emergencia de las historias de sus vidas y los relatos de las mujeres participantes en círculos de investigación temática y cómo estos contribuyeron al propósito de realizar una educación transformadora.

Marco teórico

Relación investigación y educación popular

La educación popular, propuesta alternativa y emancipadora, se entiende como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, con la intención de que los sujetos sean protagonistas de la transformación, en función de sus intereses y utopías (Torres, 2007). Centrada en el ser humano, exige superar la contradicción educador-educando y asumir la dialogicidad como esencia de la educación; el diálogo de saberes como una posición ontológica que parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos que se construyen en su relación con el otro y con el mundo (Freire, 1975; 2005; Bastidas, 2009). Para Freire (2005), el diálogo fenomenaliza e intersubjetiviza la ya esencial intersubjetividad humana, es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta; no es por

tanto un producto histórico sino la propia historización. Por ello se configura como una especie de postura necesaria, dado que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera en que la hacen y la rehacen (Freire y Shor, 2014, p. 159).

En la investigación temática, la construcción de los contenidos o temas generadores inaugura el diálogo de saberes, por cuanto se construyen en un ambiente de problematización, mediados por el diálogo y la reflexión, a partir de la realidad de los pobladores, de sus situaciones y experiencias concretas. Con ello se identifican las situaciones límite, es decir, aquellas condiciones de orden social y cultural que limitan las oportunidades para que los sujetos avancen en su construcción como sujetos (Freire, 2005).

A partir de la emergencia de los temas generadores —denominados así porque se articulan con otros temas en la construcción de una comprensión más amplia de la realidad— se configura la propuesta pedagógica, mediada por la reflexión y la palabra de los educandos. Los códigos —entendidos como representaciones de esas condiciones y situaciones existenciales de la cotidianidad de los educandos— se llevan a un proceso de decodificación que trae consigo un análisis problematizador. Así, en un ambiente de diálogo y problematización, el educando avanza en la investigación de su propia realidad y en una construcción de conocimientos que lo transforma (Freire, 2005).

Desde esta perspectiva, la investigación, como un medio poderoso para la construcción de conocimiento, debe estar en la base de toda acción educativa; de esta manera, ambas serían las dos caras de una moneda: “Por esto toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (Freire, 2005, p. 131).

A su vez, la investigación temática se cruza con la investigación acción, en su ocupación por

desarrollar conocimiento práctico y en la búsqueda de utilidad a través de un proceso democrático y participativo que se rige por la producción de un conocimiento útil para los involucrados; la búsqueda de nuevas formas para comprender la realidad; ser un proceso emergente y evolutivo tan importante como los resultados mismos (Reason y Bradbury, 2001).

Narrativa e historias de vida

El auge de la narrativa en investigación, y con ella las historias de vida, hace parte del llamado “giro narrativo”, y en palabras de Bolívar y Domingo (2006) se trata de “una herramienta potente y, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de la gente sin voz, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (p. 3). Así, además de una metodología de recogida y análisis de datos, la investigación biográfico narrativa constituye hoy una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social (Bolívar y Domingo, 2006).

Para Brunner (2013), la narrativa —incluso en los relatos de ficción— es un proceso de construcción de la realidad; y fue precisamente esa capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa la que hizo posible la vida colectiva. El autor propone la creación de un yo como arte narrativo, una construcción y reconstrucción continua con la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias y miedos para el futuro; un acto público que además se nutre de los otros y de modelos culturales guiados por el deber ser, en una especie de pacto autobiográfico (Brunner, 2013).

Así, narrarse a sí mismo o a otros, lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida, no solo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, además de constituir una estrategia para construir una identidad (Bolívar, 2012). Para Conelly y Clandinin (1995) el estudio de la narrativa se convierte en el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, y

de allí que la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa; la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga —historias o relatos— como el método.

Se trata de historias de personas corrientes que juntas van construyendo una historia más amplia, que da cuenta de relaciones y situaciones que se entrelazan unas a otras, como una gran tela hecha de múltiples hilos. De esta manera, la narrativa logra una reivindicación de la historia anónima, el relato de una vida “ordinaria” que en la condición de lo elemental permite construir los nudos que la hacen compleja, y al mismo tiempo representativa de las vidas de los demás, en cuanto se asemeja a unas mismas luchas, resistencias y supervivencias (Molano, 2019). Una investigación que hace audible voces acalladas, que los discursos dominantes no han permitido escuchar, y con ello contribuya a la toma de conciencia y a la movilización de los participantes, como un proceso de emancipación del conocimiento social (Cortéz, 2011).

Método

A partir del referente teórico, político y ético, se desarrolló una propuesta de educación popular que integra la investigación y la educación y concibe la investigación con los educandos en el marco de una educación liberadora, que parte de la reflexión sobre la práctica y la problematización de la realidad —mediadas por el diálogo— para ampliar la comprensión de la realidad y transformarla (Freire, 2005). Con ello se produce una fusión de horizontes de comprensión; una nueva interpretación, más rica y amplia, en el marco de un círculo o espiral hermenéutica (Gadamer, 1992).

En tanto se concibe el método de investigación como una forma de ver la realidad (Wolcott, 2003) y como un constructo teórico para comprenderla, más que una serie de pasos y técnicas que garanticen un conocimiento verdadero, se trata de cuestionar la realidad (Osorio, 1999). El método es una construcción que se produce de manera emergente e impulsa a nuevos problemas y comprensiones; así, el investigador se convierte en un *bricoleur* (Denzin y

Lincoln, 2011), que acopia e incluye conceptos y procedimientos provenientes de diferentes tradiciones disciplinares y teóricas, para enriquecerlo y ampliar la mirada desde la cual se interpreta el mundo.

Lo anterior no constituye una posición ecléctica y pragmática de mezcla de métodos en respuesta a necesidades objetuales (Teddlie y Tashakkori, 2003); por el contrario, corresponde a un pensar epistémico (Hugo Zemelmán, 2007), en el que hay análisis, resignificación e integración de una nueva propuesta teórica.

Con el sustento epistemológico descrito, el proyecto se concibió a partir de los principios de la investigación acción (Reason y Bradbury, 2001). El método correspondió a una investigación temática anclada en la tradición latinoamericana (Freire, 2005) que se articuló a un proceso participativo inscrito en la investigación acción, para generar un escenario en el que tanto participantes como investigadores pudieran avanzar en la comprensión de la crianza, y, a partir de la ampliación de ese conocimiento, en nuevas rutas de acción para transformar las crianzas.

El ingreso al campo partió de la experiencia de integrantes del equipo de investigación vinculados con un proyecto de Atención Primaria en Salud y comenzó con un reconocimiento del asentamiento y la asistencia a reuniones y eventos comunitarios. Mediante visitas domiciliarias, en marzo de 2014 se presentó el proyecto a 33 familias con niños menores de cinco años y se les invitó a participar. Doce mujeres con hijos o nietos menores de cinco años aceptaron la invitación a ser parte de un proceso de diálogo sobre la crianza y se conformó con ellas el grupo de investigación que se mantuvo abierto. Algunas participantes se retiraron y otras nuevas se integraron, esto permitió mantener el pacto interno de confidencialidad que ellas mismas refrendaron de manera permanente: “lo que aquí se dice, aquí se queda”.

Durante cinco años, se realizaron encuentros quincenales denominados Círculos de Investigación Temática, en escenarios de la comunidad, que se alternaron con reuniones del equipo de investiga-

ción, instancia concebida como escenario de análisis y preparación continua del proceso emergente investigación/educación, para reflexionar sobre la práctica educativa realizada en los círculos y los hallazgos en relación con la crianza. Cada encuentro dio cuenta de una planeación, que por lo general comenzaba con una reflexión colectiva sobre el proceso y la lectura de un cuento, seguida de un tema particular de interés en la crianza, producto de las discusiones del grupo. El equipo de investigación buscó propiciar en todo momento un ambiente de diálogo, confianza y respeto. Se promovió un proceso de codificación y descodificación de las situaciones límite, para la construcción de temas generadores que contribuyeran a la comprensión y transformación de la realidad de las participantes (Freire, 2005).

Aprender sobre la crianza en el marco de una educación liberadora y transformadora de la realidad social implicaba proponer un diálogo problematizador y reflexivo sobre las crianzas que las mujeres participantes habían experimentado como hijas y las que ahora llevaban a cabo como madres; en una realidad histórica, social, cultural y ontológica particular que permitiera avanzar en la comprensión de sus crianzas y de las condiciones socioeconómicas y culturales que las condicionan.

Sustentado por la sensibilidad teórica y atento a las realidades dinámicas y emergentes, el equipo investigador consideró necesario acudir a otras técnicas y perspectivas investigativas que pudieran favorecer la comprensión de la crianza. Además, sin abandonar la investigación acción consideró necesario transitar hacia las narrativas, a partir del reconocimiento de que, a través de los relatos de las mujeres en un ambiente de respeto y escucha, se podría avanzar en una educación liberadora. De este modo, las participantes comenzaron a contar; así surgieron relatos sobre sus vidas, narraciones sucesivas que contribuyeron al propósito inicial de la educación. Este acercamiento *epistemológico y metodológico* a la investigación, sumado a la concepción de la crianza como fenómeno histórico, social, cultural y ontoló-

gico (Peñaranda, 2011; Teddlie y Tashakkori, 2003), situó el proceso en un espacio de escucha colectiva sobre las vidas de las madres y abuelas.

La información se registró mediante diarios de campo, analizados de manera colectiva por el equipo, de acuerdo con los temas emergentes, en un proceso simultáneo con el desarrollo de los Círculos de Investigación Temática. Del análisis de los registros surgieron tres categorías centrales: las crianzas que realizaban antes de llegar al asentamiento, las crianzas que realizan en el presente y las crianzas que quisieran llevar a cabo. De esta manera, en medio de la escucha de sus relatos, surgió para los investigadores la posibilidad de ampliar la mirada con los aportes de la investigación narrativa y las historias de vida que allí surgieron, en lo que Connelly Clandinin (1995) denominan una comunidad de atención mutua.

La reflexión ética fue transversal al proceso investigativo, estuvo orientada desde una visión de justicia social de la investigación en salud y cumplió con parámetros nacionales (Resolución 8430, 1993) e internacionales (Asociación Médica Mundial, 2013) para la protección de sujetos. En el consentimiento informado se precisaron tanto el carácter voluntario de la participación como la posibilidad de retirarse en cualquier momento y los procedimientos para proteger las identidades y la confidencialidad de lo tratado en las sesiones. El proyecto fue avalado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad Nacional de Salud Pública, sesión 113 del 04 de diciembre de 2014.

Resultados y discusión²

Narrar historias

Las mujeres que habitan el territorio tienen una idea de la crianza que valoran y desean, que entra en tensión con aquello que realmente pueden ser y

² Los nombres empleados para diferenciar a las participantes son pseudónimos, tomando como referente las consideraciones éticas de anonimato.

hacer, tanto por las condiciones del contexto en el que viven, como por condiciones personales que no les permiten criar como quisieran. Participar en los Círculos de Investigación Temática fue un hito importante, en tanto les permitió posicionarse ante ellas mismas y sus hijos a través de los diálogos con otras mujeres y con los investigadores.

Quienes al comienzo se mostraban desinteresadas, tímidas, desconfiadas o temerosas de que las reuniones propuestas por los investigadores fueran charlas tradicionales sobre pautas de crianza, o un pretexto para cuestionar sus crianzas e informar a las instituciones con autoridad para iniciar un proceso legal de protección de los hijos, encontraron con el paso del tiempo un espacio de diálogo abierto, donde pudieron relatar sus historias y experiencias. Hacerlo contribuyó a sentirse mejor: “yo me siento muy bien, ya muy desahogada.” (2017). También a reconocer sus capacidades y fortalezas: “es que nosotras somos luchadoras, fuertes” (2017), apropiándose de su ser a partir de la palabra, para la realización de acciones creativas.

Esta forma de educación hizo posible la emergencia de nuevos significados sobre la crianza, en tanto la cuestionó desde la perspectiva de tres temporalidades de la historia: el presente del pasado, el presente del presente y el presente del futuro (Zémelman, s. f.). De esta manera, las participantes se instalaron como sujetos críticos y autoreflexivos, conocedoras e investigadoras de su propia historia; sujetos potentes e históricos en tanto interrogan la idea inmutable de destino y toman decisiones que aproximan la crianza que desearían a la que realizan. También sujetos políticos, dado que la reflexión conjunta las llevó a movilizar esfuerzos para intentar una transformación de ellas con sus hijos y esposos, basada en principios como la democracia, la discriminación positiva de géneros, la escucha, la garantía de los derechos humanos y el fortalecimiento mutuo como propósito final de la crianza.

El diálogo de saberes permitió a madres y abuelas contar sus versiones de lo vivido como hijas y madres y la palabra emergió como elemento

transformador. Al contar, cada una se escuchó y fue escuchada por otras, sin que nadie cuestionara la veracidad de sus relatos. Lo importante fue la forma como ellas hablaron sobre sus vidas y la escucha del resto de participantes, una reflexión sobre sus propias vidas que les permitió recrearlas y luego verlas de otra manera, menos dolorosa: la palabra que “saca lo que se lleva adentro” según ellas.

Manifestaciones reiterativas como “aquí nos desahogamos”, “ustedes nos escucharon” y “aprendimos a no juzgar”, dan cuenta del nivel de empatía, escucha genuina y respeto por lo vivido —como parte de la dignidad del otro—, características de una escucha que las solidariza y que se ha posicionado en sus relaciones a partir de los encuentros propiciados por los Círculos de Investigación Temática.

Las historias de las mujeres incluyeron sus experiencias de crianza, que contempladas desde la práctica actual y singular de las crianzas que ahora realizan, establecieron una conexión de afinidades entre ambas (Benjamín, 2000). Comprender lo que pasaba y repensar estos hechos precisa de una visión de historia afín con una postura crítica, en contraposición al historicismo y positivismo, una perspectiva que supera la dicotomía presente-pasado, al exponer el tiempo como lo que *ha sido* y el *ahora* en unidades complejas de la experiencia humana (Molano, 2014).

Las mujeres no se limitaron a narrar sus historias como una serie de sucesos. Su memoria fue una evocación selectiva, que puso acento en lo que valía la pena traer al presente, fruto de una reflexión histórica que pasaba por la conciencia-experiencia. Retomando a Benjamín (2000), la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino aquel pletórico del tiempo-ahora, que rompe con la concepción lineal del tiempo y con la creencia de que la historia clausura. Recurrir al pasado como motivador para saltar al *continuum* de la historia, que permite abrir una fisura en el presente, y con ella abrirse a un sinfín de posibilidades y a la capacidad de reflexionar sobre los hechos como algo más que simples hechos. No se trató simplemente de presentar la vida, sino de

representarla con el sentido de lo que para ellas importaba; el lugar privilegiado de la memoria como recuperación e interpretación del pasado y proyección en un horizonte futuro (Bolívar, 2012). Así, en esta experiencia singular se narró en función de unos propósitos mediados por el deseo de reconocer las crianzas, sus posibilidades y sus restricciones.

Reconstruir vidas

Narrar sus experiencias como madres y abuelas se convirtió en una forma de reflexionar y comprender las crianzas que realizan, en las que comenzaron a incluirse como mujeres: “no solo se trata de los niños sino también de nosotras” (2017). Un reconocimiento como madres, parejas y mujeres, a partir del cual fueron conscientes de su fortaleza y apego a la vida. En los diálogos emergieron asuntos como el amor propio, expresado en acciones hacia ellas mismas como lo enunciaron algunas: “también es importante sacar tiempo para uno” (Florencia, 2017), “valorarme más como mujer me ha ayudado a ser más independiente, era muy tímida y muy sola, ahora me comunico con las del grupo y he hecho amistades” (Antonia, 2017). Reflexionaron también sobre el perdón: “si uno perdona al otro, se siente bien con uno mismo”, aspecto que sumado al anterior les permitió mejorar sus relaciones consigo mismas y con los demás.

Las mujeres contaron sus historias y al hacerlo se escucharon a sí mismas en interacción con las voces de otras mujeres, al tiempo que fueron escuchadas. Una experiencia que les dio el poder de la palabra, que les permitió contar sus propias versiones y cuestionar las versiones dominantes. Más que la verdad, interesaba la reivindicación de la memoria de quienes han sido silenciadas en el pasado, como acicate para humanizar la vida y motivar la acción política (Benjamín, 2000).

Algunas de ellas manifestaron que sus relaciones de pareja mejoraron e intentaron nuevas formas de comunicarse en sus hogares, procurando dialogar para tratar de solucionar dificultades, como Laura (2017): “yo hablé con mi esposo y le dije que era

muy simple en el trato con los niños y conmigo... desde eso él ya se preocupa y sale con nosotros el fin de semana”. Otras, como Carolina, que antes no quería saber nada de los hombres, decidió darse una oportunidad con una nueva pareja y sacar de su corazón tanto dolor. Las relaciones con sus hijos también experimentaron cambios positivos y aunque algunas madres reconocieron que a veces aún les pegan o les gritan, tratan de calmarse, de respirar antes de reprenderlos y ya no se enojan con tanta facilidad. Como mencionó Norma (2017): “he ganado mucha paciencia, ya no peleo con el niño”.

La reflexión sobre los acontecimientos vividos las llevó en ocasiones a cuestionarlos y reconfigurar los significados y sentimientos alrededor de sus propias madres y, en algunos casos de sus parejas, al identificar abuso en sus acciones. Algunas comenzaron a ver a sus madres de manera diferente y si bien muchas de ellas las habían sometido a castigos físicos severos, reconocieron que en parte esto se debía a las profundas limitaciones que ellas también tuvieron en sus vidas. De igual forma, la reflexión les permitió reconocer sus conocimientos, valores y prácticas desde otras visiones, en un proceso de actualización (Benjamín, 2000; Molano, 2014) que suscitó nuevas lecturas y aprendizajes sobre sí mismas y sus propias crianzas. En la dinámica grupal se encontraron con historias similares e incluso más dolorosas que las propias, lo cual les permitió conocerse, reconocerse y comprender que no estaban solas, y que no eran las únicas con problemas en sus vidas y sus crianzas: “otras personas también han sufrido, no solo yo”. (Lina, 2017)

Encontrar en sus narraciones experiencias comunes hizo que estas mujeres construyeran lazos de confianza tan fuertes que comenzaron a contar hechos más íntimos o, como dijo Norma, “aquello que sale del corazón”. La expresión de sus sentimientos y emociones las unió, se consolidaron relaciones de amistad y vínculos de solidaridad que en ocasiones las motivaron a construir soluciones conjuntas a problemas comunes, como bien lo men-

cionó Laura (2017): “lo bueno es que uno aprende de los problemas, lo ayudan a criar a uno”.

Entre las mujeres que asistieron al círculo surgió lo que ellas denominaron una “unión fraternal”, donde las preocupaciones y acontecimientos fueron compartidos por las participantes: “lo que le pasa a una, nos preocupa a todas y a todas nos duele”. Esos vínculos de solidaridad colectiva se expresaron entre algunas de ellas en forma de ayuda para el cuidado de los niños; por ejemplo, cuando tenían que hacer trámites en la ciudad o no podían recogerlos en la escuela o el Centro de Desarrollo Infantil. De esta manera, los relatos e historias de vida emergentes, reconstruidos y socializados en la escena de los Círculos de Investigación Temática propiciaron la reconfiguración de una suerte de micro comunidad de mujeres, que se convocaban entre sí para irrumpir temporalmente en las dinámicas monótonas y rutinarias del territorio que habitan.

Las participantes establecieron relaciones de amistad entre ellas y con los investigadores; además, descubrieron en el otro situaciones biográficas, necesidades, intereses y expectativas mutuamente vinculantes. Se reafirman así los planteamientos de Delory-Momberger (2016), cuando afirma que solo puede haber comunidades humanas y espacios sociales en torno a los relatos comunes —en este caso, la crianza, el machismo, la violencia, el maltrato, la infancia rural, el rol de la mujer en el cuidado, las pérdidas, los noviazgos, el desamor y otras experiencias vitales— y que son esas tramas compartidas las que generan cohesión y hacen posibles las asociaciones humanas.

Asimismo, al contar y poner su experiencia en palabras, desahogaron algunas amarguras y temores, y vislumbraron la posibilidad de dar nuevos rumbos a sus vidas. De igual manera, reconfiguraron su capacidad expresiva y de vinculación emocional con lo vivido y con lo que viven en sus crianzas; un potencial para la creación de memoria que se integró en un diálogo crítico, en el que construyeron y reconstruyeron sus mundos (Benjamín, 2000; Freire, 2005). Una especie de catarsis grupal que

contribuyó a fortalecer lazos de confianza, que ahora las participantes definen como valiosos, al reconocer a otro que tiene problemas parecidos o incluso peores a los suyos, lo que posibilitó el encuentro de puntos comunes.

Se trató como lo plantea Molano (2019) de historias de gente anónima, relatos de unas vidas ordinarias en los cuales se pueden representar los nudos. Si bien las participantes avanzaron y resolvieron algunos asuntos, otros no, como cuando algunas de ellas reflexionaron sobre el castigo físico, lo problematizaron, pero más adelante reconocieron que aún lo aplican. Una espiral en la cual, como seres en construcción, se hicieron evidentes sus contradicciones, las situaciones límite y la narración como creadora de un yo que se construye y reconstruye continuamente a través de una historia que se modela y se transforma, un acto público con la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias y miedos para el futuro, pero también por modelos culturales del deber-ser (Brunner, 2013).

Contar un acontecimiento nunca antes compartido

La lectura y escucha de relatos recogidos por los investigadores, que retomaban los hallazgos y expresiones de las participantes, se convirtieron en instantes reveladores para la interpretación y resignificación de diferentes sentimientos, pensamientos y experiencias. En palabras de Bolívar (2006), la historia y el relato se construyen y reconstruyen constantemente en un proceso continuo; un proceso de colaboración que implica una mutua explicación y re-explicación de historias (Connelly y Clandinin, 1995).

Al escuchar de nuevo los relatos, algunas de las mujeres no se sintieron identificadas con las historias de infancias demasiado sombrías y dolorosas, en medio de situaciones complicadas de desplazamiento, violencia sexual, pobreza y maltrato. Echaron de menos historias de infancias que también estuvieron atravesadas por momentos felices y destacaron el sacrificio de sus progenitores por la provisión alimentaria, un asunto prioritario por aquel entonces en medio de tantas dificultades.

Escucharlas hablar desde otra perspectiva generaba dudas y preguntas, porque los relatos de las mujeres del territorio ya no reflejaban los mismos sentimientos y emociones frente a la historia, sumado esto a que su forma de contarlos había cambiado, agregando nuevos matices.

El relato individual de cada una de estas mujeres y de los investigadores, como lo señala Delory-Momberger (2016), se convirtió en:

El lugar de una tensión, de una negociación, de una transacción entre el conjunto de relatos colectivos, esos de los grupos y colectividades sociales de inscripción o de pertenencia, y de una trayectoria individual singular, único de sí mismo y de su existencia. (p. 64)

A pesar de que en muchas sesiones el recuerdo de sus experiencias se hizo en medio del dolor y el llanto, debido a la alusión a crianzas vividas en medio de un panorama desolador, el contar un acontecimiento nunca antes compartido, o hacerlo una y otra vez, las llevó a recordar momentos que fueron positivos para sus vidas; con ello se hizo posible representar lo vivido de una manera menos dolorosa que aquella de los primeros relatos, en los que se recogían testimonios desgarradores. De allí que los encuentros para compartir los relatos no tuvieran el propósito de validar la información; mas bien fueron un espacio para nuevas valoraciones, que daban un carácter emergente y dinámico a la narración de las vidas de las mujeres participantes, a través de la construcción de relaciones empoderantes, que requieren tiempo, espacio y voz, en tanto la comprensión es un proceso social (Connelly y Clandinin, 1995).

La resignificación las hizo más fuertes frente a sus propias historias, ante cuya escucha dejaron de brotar lágrimas. Pudieron entonces avanzar a partir de pequeños cambios que, según las mismas participantes, se irradiaban en su forma de hablar, vestir y arreglarse, aunque las condiciones personales y materiales continuaran siendo muy difíciles, dado el contexto social en el cual está inmerso el territorio que

habitan. Fue como verse en un espejo diferente, que ahora reflejaba para ellas no solo mundos dolorosos y negativos, sino fortalezas en las cuales no se habían detenido. Esto les permitió comprender que narrar sus historias en un marco de resignación y acontecimientos paradójicos y conflictivos, puede permitirles cerrar viejas heridas, suavizar cicatrices y enfocar de otro modo sus experiencias (Pinkola, 2013).

La palabra amplía la concepción de mundo y permite la transformación

La historia de estas mujeres y su relato fueron parte fundamental para la comprensión de sus crianzas, en la medida en que constituyen una ampliación que indaga el sentido que madres y abuelas atribuyen a sus experiencias del pasado (Ripamonti y Alvarado, 2013). Al mismo tiempo, narrar hizo posible que, en medio de tensiones y conflicto social, ampliaran sus horizontes como mujeres, madres-abuelas, compañeras y esposas. Para algunas, marcó un hito que las motivó a participar en procesos comunitarios o en programas de capacitación y formación, y a cuestionar instituciones que —bajo una supuesta solidaridad— terminaban por “aprovecharse” de sus complejas situaciones. Aún en condiciones adversas, esas acciones se tradujeron en pequeños cambios para avanzar en la transformación de sus contextos más próximos, hacia el logro de la crianza que valoran.

En medio de un contexto injusto de resignación, restricciones y limitaciones, la dinámica de los Círculos de Investigación Temática hizo propicio que las mujeres reflexionaran sobre su pasado y su presente; esto hizo posible resignificar sus ciclos de dolor y trauma. Describieron sus condiciones de vida y sus vivencias antes y después de llegar al asentamiento, las relaciones con sus hijos o nietos y aquellas sostenidas con sus parejas; pronunciaron sus sueños, expectativas, frustraciones, y los temores que muchas se guardaron en medio de situaciones de violencia, desarraigo y pérdidas.

Las circunstancias y situaciones descritas mantienen a estas mujeres en una constante tensión entre

el tiempo presente —con el inmediatez y carencias que las abruman— y un futuro que les permita recuperar ideales de lo deseable para ellas y sus hijos y buscar alternativas de transformación de sí mismas en el marco de sus aspiraciones de salir adelante con proyectos comunitarios e iniciativas propias. De este modo, algunas participantes han decidido retomar o emprender, de manera autónoma, procesos de formación académica o cualificación que les brinden mejores posibilidades en la generación de ingresos y, principalmente, desarrollar capacidades para reconstruir sus proyectos de vida y respaldar las iniciativas de sus familias.

En conclusión, los relatos e historias de vida emergentes durante los Círculos de Investigación Temática constituyen potentes equalizadores de una investigación crítica y de la propuesta de investigación acción basada en principios. En la experiencia descrita, los relatos potenciaron una educación problematizadora, que favoreció la inmersión de los sujetos en sus propias vidas mediante la reflexión autocrítica —inserción— y la posibilidad de contrastar los aprendizajes que derivan de esa reflexión con los de otros —emersión—. Todo esto en un marco de comunión entre sujetos —diálogo de saberes— que llevó a construir vínculos solidarios y de transformación, y que hizo posible el postulado de Freire (2005): “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p. 105).

Referencias

- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM – principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bastidas M, Pérez F, Torres J, Escobar G, Arango A, Peñaranda F. (2009). *El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud*. Invest Educ Enferm. 27(1),104-111.

- Benjamin, W. (2000). *Apuntes sobre el concepto de historia. La dialéctica en suspenso*. Arcis-LOM.
- Betancurth, D. y Peñaranda, F. (2018). La crianza en situación de injusticia extrema, una comprensión desde un grupo de cuidadoras significativas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(2).
- Bolívar, A. (2012) *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica*. Tomo II. Editoria da PUCRS, pp. 79-109
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-23.
- Brunner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, F. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer y N. Pérez de Lara. *Déjame que te cuente*. Editorial Laertes.
- Cortés, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. Sancho y J. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación*. Esbrina.
- Delory-Momberger, C. (2016). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Clacso.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y Osadía. La Cotidianidad del Docente que se Arriesga a Practicar una Pedagogía Transformadora*. Siglo XXI.
- Freire P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 DE 1993 (octubre 4). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Molano, A. (2019). El hombre que supo escuchar. *Arcadia*. Recuperado de <https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2019/12/Alfredo-Molano.pdf>
- Molano, M. (2014). Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidad. *Ideas y Valores*, 53(154), 165-190. DOI:10.15446/ideasyvalores.v63n154.31199
- Osorio, F. (1999). El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 5(abr.), 119-128.
- Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 945-956.
- Peñaranda, F., Betancurth, D. P., Bastidas, M. Escobar, G. M., Otálvaro, J. C., Torres, J. y Villa, L. (2019). Education, child rearing and social justice. *Hacia la promoción de la salud*, 24(2), 123-135. DOI:10.17151/hpsal.2019.24.2.10
- Pinkola, C. (2013). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. En P. Reason y Bradbury H. (Eds.). *Handbook of action research*. (pp. 1-14). Sage.
- Ripamonti, P., y Alvarado, M. (2013). Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela. En A. M. Arpini y C. A. Jalif de Bertranou (eds.), *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)* (pp. 93-304).
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-702). Sage.
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Editorial el Buho.
- Wolcott, H. (2008). *Ethnography: A way of seeing*. AltaMira Press
- Zemelman, H. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C.

La promesa de educación: narrativas de excombatientes y comunidad aledaña

The Promise of Education: Narratives of Ex-combatants and the Surrounding Community

A promessa de educação: narrativas de ex-combatentes e comunidade do entorno

Jorge Ernesto Arjona-Quintero* <https://orcid.org/0000-0002-7232-3541>

Nine Yofana Ballesteros-Albarracín** <https://orcid.org/0000-0003-1055-2370>

Marieta Quintero-Mejía*** <https://orcid.org/0000-0002-8001-4511>



Para citar este artículo

Arjona-Quintero, J. E., Ballesteros-Albarracín, N. Y. y Quintero-Mejía, M. (2022). La promesa de educación: narrativas de excombatientes y comunidad aledaña. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13447>

Artículo recibido
03•03•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

* Magíster en Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad de Pardubice (Praga), jorgeernesto.arjonaquintero@student.upce.cz

** Magíster en Educación para la Paz, Grupo de investigación Moralia- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: nyballesterosa@correo.udistrital.edu.co

*** Posdoctora en Ciencias sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas co-directora grupo de investigación Moralia. Correo: marietaqmg@gmail.com

Resumen

Este artículo da cuenta de narrativas de excombatientes y comunidad aledaña al etcr Martín Villa en el territorio de Arauca, sobre la promesa de la educación. Al lado de las narrativas del daño y el dolor, encontramos relatos aspiracionales del derecho a la educación como garantía de reincorporación. Estas narrativas surgen de la implementación de un programa técnico en el espacio de Filipinas, afectado por más de sesenta años por el conflicto armado interno, hoy espacio de reconciliación entre excombatientes y sociedad civil.

Palabras clave

promesa de la educación; ruralidad; conflicto armado; narrativas; paz

Abstract

This article reports the narratives of ex-combatants and the community surrounding the Martín Villa Territorial Training and Reincorporation Center (ETCR) in the territory of Arauca on the promise of education. Alongside the narratives of harm and pain, we find aspirational narratives of the right to education as a guarantee of reincorporation. These narratives arise from the implementation of a technical program in the Philippines, which was affected for more than sixty years by the internal armed conflict, today a space for reconciliation between ex-combatants and civil society.

Keywords

promise of education; rurality; armed conflict; narratives; peace

Resumo

Este artigo dá conta das narrativas de ex-combatentes e da comunidade do entorno ao Espaço Territorial de Formação e Reincorporação (ETCR), Martín Villa, no território de Arauca, sobre a promessa da educação. Ao lado das narrativas de dano e dor, encontramos histórias aspiracionais do direito à educação como garantia de reintegração. Essas narrativas surgem da implementação de um programa técnico no espaço filipino, que foi afetado por mais de sessenta anos pelo conflito armado interno, hoje um espaço de reconciliação entre ex-combatentes e sociedade civil.

Palavras chave

promessa de educação; ruralidade; conflito armado; narrativas; paz

Introducción

El conflicto armado en Colombia se caracteriza por su larga duración y permanencia en el tiempo, fundamentalmente, en territorios rurales esto ha impactado no sólo la esfera comunitaria, sino también el escenario educativo. Interesa en este artículo, como primer objetivo, mostrar que en territorios afectados por el conflicto armado se han puesto a circular promesas de calidad y bienestar, entre estas, de orden educativo en lo rural.

En Colombia y en países que han vivido experiencias del conflicto armado, como Ruanda, El Salvador, Guatemala, Bosnia, Irlanda, Sudáfrica, entre otros, se han incentivado normativas para restablecer garantías y deberes por parte de los Estados en relación con el derecho a la educación. Entre estas, la resolución 64/290, 2010 (Naciones Unidas) en el caso particular de Colombia, entre otras, la Ley 1098 de 2006.

Al respecto tenemos que en Sierra Leona la guerra (1991-2001) destruyó de manera sistemática las estructuras físicas de las escuelas, lo que llevó durante la puesta en marcha de los Acuerdos de Paz

a implementar reformas educativas de gratuidad, acceso y apertura de nuevas instituciones.

Otra experiencia en este contexto es la sudafricana, en la que durante el Apartheid el sistema educativo separó la educación entre blancos, mestizos y asiáticos. Con el cambio de sistema a la vida democrática, se buscó, entre otros temas, la implementación de un Programa de Reconstrucción y Desarrollo (1994), en el cual además de la gratuidad educativa, se buscó resolver el problema de la deserción escolar.

Tal como se expuso, algunas políticas de reconciliación y reparación, frecuentemente, establecen promesas relacionadas con la educación como *telos* para fortalecer pactos y acuerdos sociales. Un buen número de estas promesas en sus contenidos e impactos quedan reducidas a enunciados carentes de criterios de sinceridad y de realización. Algunas de estas promesas han sido emitidas, tan sólo, para encubrir la intensidad de los enfrentamientos armados y crear una atmósfera falsa de condiciones adecuadas para el restablecimiento de derechos fundamentales.

Por ello, el segundo objetivo en este artículo es, precisamente, mostrar que la falta de cumplimiento

de lo prometido en contextos fragilizados en lo individual y comunitario promueve otras violencias de carácter moral y político e intensifica el dolor y la indignación que produce la vulneración de derechos fundamentales. A manera de ilustración, tenemos lo sucedido después de la firma de los Acuerdos en El Salvador y Guatemala con excombatientes y comunidad rural. En El Salvador, en 1994 (Harvard) se hace un diagnóstico orientado a la transformación de los modelos educativos mecanicistas, pero tan sólo en el 2014 se logra poner en marcha una propuesta de transformación educativa, centrada en el buen vivir y el vivir con dignidad.

En Guatemala, los Acuerdos de Paz exigieron la enseñanza del informe de la Comisión de la Verdad, Memoria del Silencio (1999). Para ello, se propuso que los currículos de primaria hasta la universidad incluyeran la enseñanza de las causas, dinámicas del conflicto y contenidos de los acuerdos de paz. Sin embargo, el Ministerio de Educación no dio alcance a esta promesa de formación. Ante este incumplimiento, el pueblo indígena Maya IXIL, como una de las comunidades más afectadas por genocidios y masacres, fundó en el año 2010 la universidad indígena IXIL, sin el apoyo del Ministerio de Educación. La propuesta curricular se centra en el conocimiento de la cultura maya y las prácticas para el buen vivir.

En el caso de Colombia, la educación rural ha sido la más afectada por el conflicto armado, aunque algunas instituciones educativas públicas en las ciudades capitales se han convertido en receptoras de niños y niñas víctimas del conflicto armado. Según cifras de la Secretaría de Educación del Distrito para 2019 se reportaron 68 588¹ niños, niñas y jóvenes matriculados en instituciones públicas víctimas directas del conflicto armado.

A partir de las experiencias en Colombia y otros escenarios internacionales en relación con el lugar de la promesa de la educación en territorios afectados por el conflicto armado y en procesos de

reincorporación, se plantearon los dos objetivos anteriormente expuestos, resultado, además, de la experiencia del diseño e implementación de la iniciativa educativa “*AraucaPaz Formando para el futuro*”.

Esta experiencia educativa se enmarca en el Plan Especial de Educación Rural contemplado en el Acuerdo de Paz, el cual prevé el “incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad”, así como las “medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales” (Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 27). Al incorporar la educación a los Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral, el Acuerdo de Paz pone de relieve la importancia de restablecer el derecho a la educación para la construcción de una paz estable y duradera.

Importante recordar que en Arauca actuó el Bloque Oriental de las FARC, por lo tanto, la comunidad aledaña, participante del estudio, fue afectada por enfrentamientos armados. Actualmente, en este territorio están los miembros del ELN (Ejército de Liberación Nacional) con quienes aún no se ha realizado un acuerdo de paz. Durante más o menos sesenta años, la sociedad civil tuvo poco acceso al territorio de Filipinas (Arauca), debido al permanente conflicto armado en la zona. Con la firma del Acuerdo de Paz pasó a constituirse en territorio de entrega de armas y lugar de vivienda de los ex combatientes, también en espacio para la educación con la implementación de la iniciativa AraucaPaz, que se analiza en este artículo.

Los resultados de la puesta en marcha del proyecto AraucaPaz y las investigaciones educativas de ruralidad lideradas por el grupo de investigación Moralia² y la Fundación Educar Orinoquía³

1 Datos tomados de la Secretaría de Educación Distrital (2019) Escuelas que narran y resignifican la memoria. Guía pedagógicas de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica para la atención de estudiantes víctimas del conflicto armado interno.

2 Moralia Grupo de investigación categoría A en ciencias adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde el año 1998.

3 Fundación Educar Orinoquía Organización Gubernamental sin ánimo de lucro dirigida por profesionales e investigadores de la región de la Orinoquía.

dieron lugar a la creación del Instituto Politécnico Mayor de los Andes – IPMA (Resolución 4108 de 2018). Este instituto funciona en el territorio de Filipinas desde octubre del 2019 y cuenta con más de 200 araucanos y araucanas graduados como técnicos profesionales en programas como: Auxiliar Administrativo, Auxiliar en Cuidado de Niños, Auxiliar en Construcción, Auxiliar en Saneamiento Ambiental y Auxiliar en Producción Agropecuario.

Referentes conceptuales

Hacer y mantener las promesas: una mirada desde la educación rural

El acto de prometer tiene un carácter intersubjetivo, dado que los contenidos y condiciones de cumplimiento de los enunciados emitidos se ajustan a demandas morales y políticas de aquellos a quienes se les hace la promesa. Asimismo, quien recibe la promesa tiene la obligación moral de reclamar, exigir o realizar una imputación moral frente a situaciones de incumplimiento (Austin, 1955).

El carácter intersubjetivo de la promesa también expone el sustrato comunicativo existente entre el prometiende y quien la recibe. Así, la promesa comunica los marcos de acción y los compromisos que se tienen con el porvenir, pues se espera que quien la realiza se haga cargo de su cumplimiento. Este requisito no se vio reflejado en la puesta en marcha de las iniciativas de educación rural en nuestro país, pues lo que se prometió que era bueno para los campesinos no se cumplió.

De esta manera, el requisito de sinceridad que reside en toda promesa, en el caso de la educación rural, fue empleado como estrategia de manipulación política, y se aumentaron con ello, inequidades y desigualdades y se reprodujeron otros modos de violencia como humillaciones y vejaciones en razón a la condición social y económica de aquellos a quienes se les hace la promesa, en este caso, campesinos. Así, la sinceridad y la confianza no se han constituido en valores éticos en los que reposa el testimonio de la promesa de la educación para la

ruralidad, al contrario, se han usado como recurso de modelación y subordinación de los cuerpos campesinos, desconociendo que estos cuerpos también hacen resistencia ante el engaño.

Siguiendo a Austin (1955) se trataría de considerar que “el acto prometido resulta ventajoso para el destinatario de la promesa” (p. 29). Precisamente, Austin, principal exponente de la promesa, señala que la emisión “te prometo que” es un acto de habla realizativo que exige el cumplimiento de algunos requisitos, el no cumplimiento de los mismos se constituye en manipulación y ausencia de sinceridad. Algunos requisitos de las promesas son:

a) **Uso de un lenguaje.** Se trata de expresiones lingüísticas, en las que quien profiere la emisión está simultáneamente realizando lo que dice. Podría decirse que, para Austin, estas emisiones (promesas) denominadas actos de habla ilocutivos se caracterizan porque al decir algo hacemos algo. Así, la emisión de la promesa de una educación para la ruralidad es una acción sobre la cual se puede exigir cumplimiento: las promesas son acciones.

b) **Lo contextual.** La preferencia de un acto de habla como la promesa está relacionada con los contextos sociales e institucionales. Asimismo, toda promesa posee temporalidad, pues se emite ajustada a las condiciones del ahora y compromete acciones del futuro. En tal sentido, quien promete es un sujeto situado en coordenadas histórico-temporales.

c) **Fuerza moral de los actos de habla.** La promesa como acto de habla implica autocumplimiento, pues quien la emite tiene la intención de cumplirla, pero además se espera que cumpla bajo condiciones de sinceridad, voluntad y libertad. Así que, siguiendo a Austin (1955), nadie está obligado a prometer, pero una vez realiza la promesa queda comprometido.

Los anteriores postulados coinciden con la propuesta de Ricoeur (2006) acerca de la fuerza moral presente en la narrativa, la cual devela la responsabilidad con y para con el otro, a partir de tres mediaciones: I) consigo mismo, pues toda vida vivida es objeto de reflexión; II) con otros sujetos,

lo que denota intersubjetividad; III) con el mundo, en el cual deviene la sociabilidad.

d) **Lo político de la promesa.** Si bien, Austin (1955) pone la fuerza en el carácter moral de la promesa, Arendt (2003) la sitúa en el orden de lo político adscrita a normas y pactos sociales garantes de la vida en comunidad. Por ello, para Arendt (2003) la “promesa es mutua”, pues está vinculada con el contrato social presente en toda comunidad política. En tal sentido, las promesas no son unilaterales o van en una sola dirección, al contrario, descansan en una acción complementaria, lo que exige “confianza mutua”.

En palabras de Arendt (2003), la fuerza de un

contrato social, en este caso el establecido entre el gobierno y los campesinos, no está únicamente movido por el miedo o el interés de individuos maximizadores que en toda circunstancia persiguen su propio beneficio, también se sustenta en la confianza mutua que hace posible promesas mutuas. (p. 72)

En buena medida, las relaciones entre los sujetos descansan en las facultades que estos tienen para hacer y mantener “promesas mutuas”; estas se constituyen en fundamento del cuerpo político, vital para la vida rural.

Siguiendo a Arendt (2003), “la comunidad política desde la modernidad es una comunidad artificial creada a partir de actos humanos” (p. 73). Podemos señalar, entonces, que la comunidad política, en nuestro caso, constituida por campesinos, es un nosotros motivado por acciones libres de aquellos que han querido construir un futuro sostenido por “promesas mutuas”.

Tanto Austin como Arendt advierten la presencia de situaciones fallidas que pueden llevar a actos inconclusos o a desaciertos para dar cumplimiento a la promesa, tal como sucede con la promesa de la educación rural. En el caso de Austin (1955), se trataría de una promesa insincera y desafortunada que daría lugar a infortunios: “Con respecto a la promesa, probablemente estaríamos de acuerdo en que, cuando alguien promete algo que no tiene la más mínima intención de cumplir, su acto de habla

carece de una cierta intención que suele acompañar a las promesas normales” (p. 120).

Por su parte, Arendt (2003) indica que el no cumplimiento de las promesas debilita o hace frágil las relaciones entre los sujetos, perpetúa “el océano de inseguridades” y mantiene situaciones de oscuridad, contradicción y equívocos en la vida en comunidad: “Sin estar obligados a cumplir las promesas, no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos” (p. 257).

Sin las facultades de hacer y mantener las promesas no sería posible la pluralidad como expresión de la diferencia y reconocimiento del carácter contingente y frágil presente en las comunidades políticas. Así, la promesa nos recuerda nuestro carácter vinculante, pues carecería de significado una promesa realizada en el aislamiento, es decir, para sí mismo.

La promesa de la educación en territorios afectados por el conflicto armado

Desde la década de los 60, se presenció un crecimiento sostenido de hechos atroces, distintas dinámicas bélicas y exacerbación de daños, que provocaron vulneración de derechos fundamentales; entre estos el derecho a la educación (CNMH, 2013; Pécaut, 2015). A partir del periodo en mención, las confrontaciones armadas instalaron una geopolítica de la violencia que devela, siguiendo a Butler (2010) que, en contextos de confrontación bélica, se imponen mecanismos de circulación y distribución del daño, lo que lleva a que unas poblaciones estén más expuestas que otras a las arbitrariedades de las confrontaciones armadas.

Así, en Colombia los mecanismos de circulación y distribución de las violencias se fueron perfeccionando hasta nuestros días. Esto ha llevado a la muerte, en particular de niños y jóvenes campesinos en edad escolar. En otros casos, el resultado ha sido situarlos en la periferia o arrojarlos a los márgenes de la vida social y política. En cualquiera de los

casos expuestos circulan estrategias de control para producir la “basurización” de los cuerpos, es decir su desaparición de la vida pública (Ahmed, 2015; Cavarero, 2009).

En efecto, en momentos de mayor intensidad del conflicto armado se ha empleado, como estrategia para dominar los cuerpos de resistencia o como mecanismo de ocultamiento del daño, el “borramiento” de las víctimas en la esfera pública. Paradójicamente, junto con estos fenómenos de subordinación surgen emisiones vinculadas con promesas de bienestar, entre estas la educativa. No obstante, los compromisos adquiridos en la promesa pierden rápidamente su carácter de obligación moral y política, pues se constituyen en mecanismos de encubrimiento de las complejidades de las violencias.

A manera de ilustración, el sistema educativo colombiano promovió, durante las décadas de los 60 y 70, en zonas rurales, la creación de alternativas pedagógicas como las Escuelas Unitarias propuestas por la Unesco (1961), las Escuelas Radiofónicas diseñadas y lideradas por la iglesia y el programa Escuela Nueva. Estas iniciativas educativas que buscaban mitigar el impacto de las violencias armadas y el abandono del Estado en zonas rurales, también tenían como objetivo atender poblaciones en condición de extraedad, así como disminuir los obstáculos de acceso a la educación formal.

Sin embargo, la promesa de la educación no se cumplió, en buena medida, por la exacerbación de las confrontaciones armadas en las inmediaciones de los escenarios escolares. Asimismo, estos programas contaron con escasas orientaciones pedagógicas y se limitaron al aprendizaje de las primeras letras y de conocimientos básicos, lo que llevó a mantener la segregación de la comunidad estudiantil campesina frente al resto del sistema educativo. Otra razón de su fracaso fue instaurar modos de subordinación a partir de la disciplina del cuerpo y la dominación de la subjetivación moral y política. Para ello, se hizo uso de discursos hegemónicos religiosos y políticos centrados en los símbolos patrios como fuentes del orden y la libertad.

Las décadas siguientes no cambian el panorama de la violencia, al contrario, hay un aumento del número de actores insurgentes y de estrategias bélicas. Se inicia el proceso de paz del Caguán (1999-2000), cuya promesa de finalización de la guerra, también implicó una serie de medidas de mejoramiento de la calidad de vida; entre estas la educativa, que seguía, sostenidamente, afectada por el aumento progresivo de hechos victimizantes como el reclutamiento forzado, el desplazamiento interno, las minas antipersonales, entre otros. En los noventa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó en la ruralidad los Modelos de Educación Flexible y adoptó el Modelo Escuela Nueva en todas las instituciones rurales del país (Decreto 1490 de 1990).

No obstante, nuevamente, asistimos al incumplimiento de la promesa de paz (diálogos del Caguán, 1999-2001), así como al fracaso en la implementación de acciones educativas en territorios rurales afectados por el conflicto armado, pues los objetivos se centraron tan sólo en disminuir el analfabetismo en estos territorios y la propuesta curricular no fue más allá del aprendizaje de las primeras letras, repitiendo la oferta de la década de los 60, aunque habían transcurrido más de 30 años. En buena medida, las ofertas de los modelos flexibles adoptados por el Ministerio de Educación Nacional provenían de otros países; algunos fueron diseñados por organizaciones del sector privado y financiadas por el Estado y ninguna de estas corresponde a iniciativas propias del orden comunitario, a pesar de la larga trayectoria de educación popular en nuestro país.

Con la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016), nuevamente, se reconoce el lugar de la educación para la reconciliación y reparación. Particularmente, en el punto 1, *Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral*, donde se reitera la promesa, sostenida e incumplida, desde los sesenta, de fortalecer la educación rural y convertirla en eje fundamental del proceso de reincorporación. Las falsas promesas de la educación se han convertido en otra forma de violencia hacia actores educativos de la

ruralidad, pues los campesinos han sido estigmatizados como “analfabetas” o arrojados a la marginalidad por ser habitantes de territorios de la violencia, y han quedado así marcados por prejuicios y, con ello, sometidos a la subalternidad.

Metodología

Enfoque. Se adoptó el enfoque de investigación cualitativo, que implicó un trabajo de campo en el que predominó una relación simétrica, horizontal, abierta y flexible entre investigadores y comunidad (Fals Borda, 1994; Escobar, 2007; Freire, 1976). En su carácter cualitativo, se adoptaron los presupuestos de Ricoeur (2006), en particular, la noción de trama narrativa configurada por la experiencia humana, cuyos acontecimientos narrados develan el obrar, actuar y sufrir de los sujetos.

Así, como atributo de lo cualitativo, retomando a Ricoeur (2006), las voces acerca de las experiencias de la comunidad en escenarios de violencia política dieron lugar a lo que el filósofo denomina “narrativas del mal”. En este caso, narrativas relacionadas

con rechazo al olvido (qué y por qué pasó), compromiso con la no repetición e imputación y exigencia de la promesa de la educación.

Lo expuesto denota una característica central de la investigación cualitativa: la comprensión de la subjetividad política. En este caso, la subjetividad se construye y discurre en territorios afectados por el conflicto armado, pero también entre sujetos políticos situados en comunidades que han resistido ante toda forma de trastocamiento de su vida política y moral. Se valoró la experiencia en la ruralidad porque da cuenta de la subjetividad en territorios vividos, sentidos, pensados, legales, posibles y reales (Bozzano, 2009).

Diseño. Otro aspecto de lo cualitativo, se relaciona con el lugar de la narrativa pública para interpretar modos de circulación y reproducción de regímenes discursivos con los cuales se moldean cuerpos cargados de significados (Ahmed, 2015). Así, el diseño de investigación narrativo adoptado permitió acceder al sentido y significado en el acto de habla ilocutivo relacionado con el uso de la expresión: “Te prometo que”.

Tabla 1. Acto ilocutivo-compromisivo

Narrativas	Acto de Habla	Características
La promesa de la educación	Ilocutivo Acto cuyo enunciado indica realización: “Te prometo que...”	Compromisivos Comprometen al hablante a ciertos comportamientos ulteriores.

Fuente: elaboración propia

Los contenidos y acciones que descansan en los actos de habla ilocutivos- compromisivos, en su dimensión moral, mostraron la intención del cumplimiento de la promesa, que reposa o se ve expuesta en normas y pactos establecidos con las comunidades

como realización de las promesas. Ante el incumplimiento, los actos de habla ilocutivos, presentes en la emisión de la promesa, muestran los circuitos por donde transitan daños y desprecios, en particular, en las esferas subjetiva, institucional y comunitaria.

Tabla 2. Esferas de la acción en la promesa

Actos de Habla	Esferas de La Acción
Ilocutivos en narrativas acerca de la promesa de la educación.	Subjetividad
	Comunitario
	Institucional

Fuente: elaboración propia

Siguiendo a Ricoeur (2006), el valor de la narrativa consistió en develar la fuerza de las promesas para establecer pactos, normas y realizar acciones en la esfera de lo público. Estas narrativas aportaron en la reconciliación y el restablecimiento de derechos en contextos en los que se han vivido hechos de barbarie y vejación.

Asimismo, en las narrativas descansa el carácter performativo que expone los distintos privilegios y opresiones en razón a criterios de género, raza, clase social, sexo, discapacidad, entre otros. Estas matrices interseccionales develan sexismos, racismo, homofobia y subordinaciones, los cuales ponen en situación de desventaja y marginalización a miembros de una comunidad.

Sujetos de enunciación

El departamento de Arauca presenta un Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) del 61,4 % (FUPAD, 2012, p. 75), compuesto, entre otros, por un indicador de 'bajo logro educativo' del 73,8 % (FUPAD, 2012, p.75). En términos educativos, esta pauperización significa que un 73,8 % de la población de Arauca, igual o mayor a 15 años, ha cursado menos de 9 años escolares. A nivel político, en el territorio de Arauquita, en el que se realizó este estudio, los excombatientes de las FARC-EP se reincorporaron (ETCR), pues antes del Acuerdo este espacio había sido lugar de confrontación armada.

Arauquita- Filipinas- de territorio de confrontación armada, pasó con el Acuerdo de Paz, (2016) a contar con el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Martín Villa, lo que permitió restablecer el derecho a la educación de la población de excombatientes y comunidad aledaña

con la creación del proyecto educativo "Instituto Politécnico Mayor de los Andes" (IPMA, 2019). De los 200 alumnos tenemos que el 62 % de los beneficiarios fueron mujeres. Aunado a ello, 28 % de la población fue víctima del desplazamiento y 27,3 % correspondió a excombatientes (componente interseccional, caracterización del grupo MORALIA, 2019).

Recolección, sistematización e interpretación de la información. El uso de la narrativa permitió comprender las condiciones de dar y mantener la palabra frente a la promesa educativa en territorios afectados por confrontaciones armadas. En tal sentido, se partió de los siguientes interrogantes para la recolección de la información: ¿Quiénes son los estudiantes del ETCR Martín Villa?, ¿qué los motiva a estudiar?, ¿cuáles son las narrativas aspiracionales en la promesa de la educación? y ¿cuáles son las vulneraciones y violencias que se activan por el incumplimiento de la promesa educativa? Interrogantes cuyas respuestas, en esta investigación, permitieron identificar códigos in vivo (lo que se hace con lo que se dice).

Estas preguntas guiaron la realización de tres talleres para abordar su pasado, vincularlo con su presente y esclarecer el lugar que tiene la educación en el futuro que ellos proyectan para sí mismos y para su comunidad (Ricoeur, variaciones narrativas, 2003). Adicionalmente, se realizaron entrevistas a grupos focales atendiendo al enfoque de la interseccionalidad.

Para la sistematización e interpretación de la información, se adoptó la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica - PINH desarrollada por Quintero (2018). Esta estrategia adopta la noción de triple mimesis de Ricoeur (2006) de la siguiente manera:

Tabla 3. Propuesta metodológica

Momentos	Descripción	Criterios de recolección y sistematización	Interrogantes (Apertura a la interpretación de la de la narrativa)
Momento I. Este momento corresponde a lo que Ricoeur denomina mimesis de la pre-configuración de la trama narrativa con sus elementos heterogéneos.	Este momento consiste en la transcripción de la entrevista y la asignación de códigos requeridos para el proceso de interpretación y la valoración ética de los sujetos de narración.	Transcripción. Asignación de códigos de identificación. Interseccionalidad (raza, género, edad, territorio, entre otros).	¿Quién es el sujeto de narración? ¿Cuáles son los criterios de diversidad de la población? ¿Cuál es el contexto de enunciación?
Momento II. Mimesis de Configuración de la trama narrativa En términos de Ricoeur da cuenta de la organización de los elementos heterogéneos.	A partir del acto ilocutivo “prometo que...”, presente en las narrativas de la educación, se procedió a la identificación de acontecimientos vinculados con la puesta en intriga.	Acontecimientos Da lugar a la trama narrativa y a la puesta en intriga de la promesa de la educación	Alguien promete algo: ¿Quién es el prometiende? ¿Cuáles son los incidentes que permiten el cumplimiento o no de la promesa de la educación? ¿Cuáles son las intencionalidades presentes en el acto de prometer?
		Temporalidades. Devenir de los acontecimientos. Contiene los tiempos de la preocupación humana: tiempo datable o tiempo calendario (días, horas, minutos, semanas, otros) y tiempo histórico (coyunturas, crisis, entre otros)	Reflexiones acerca de la promesa de la educación: ¿Qué hubiese pasado si...? (tiempo de la preocupación humana) ¿Cuál es el tiempo cronológico asociado a la promesa de la educación? (horas, día, meses) ¿Cuáles son las condiciones históricas, las coyunturas o conflictos asociados a la promesa de la educación? (tiempo histórico)
		Espacialidades. Se refiere a los lugares y espacios en los que suceden los acontecimientos.	¿Cuáles son los espacios deseados y los no deseados? ¿Cuáles son los espacios reales? ¿Cuáles son los espacios vividos? ¿Cuáles son los espacios posibles?

<p>Momento III. Mimesis de re-configuración que da cuenta de la intersección del mundo del interlocutor con el mundo del oyente.</p>	<p>Este momento implica el encuentro entre el narrador con quien escucha o el lector para ampliar sentidos y significados.</p>	<p>Interpretación hermenéutica. Intersección del mundo del narrador con el mundo del oyente o lector.</p>	<p>¿Qué se hace cuando se emite la promesa de la educación?</p> <p>¿Cómo se reproducen los regímenes discursivos de la promesa de la educación?</p> <p>¿Cuáles son las emisiones vinculadas con sinceridad y acuerdos?</p>
		<p>Sentidos y significados de tipologías de acción. Acciones que describen resistencias, subordinaciones, violencias, imputaciones, entre otras.</p>	<p>¿Cuáles son las acciones de resistencia que moviliza el cumplimiento o no de la promesa?</p> <p>¿Cuáles son las acciones de subordinación que promueven el incumplimiento de la promesa?</p>
		<p>Sentidos y significados de los atributos del sujeto. Características de quienes emiten las narrativas (deseos, sueños, denuncias, entre otros).</p>	<p>¿Quiénes son los promitentes? ¿Quiénes reciben la promesa?</p> <p>¿Cuáles son las condiciones políticas que hacen posible el cumplimiento de la promesa a la educación, asociadas a raza, género, ruralidad, edad, entre otros?</p>

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

A partir de la estrategia de recolección, centrada en las entrevistas narrativas realizadas en los talleres y procesos educativos, se sistematizaron atendiendo a los tres momentos de mimesis antes expuestos. Una vez realizada la interpretación, los interrogantes que acompañan cada momento permitieron hacer la apertura a la interpretación de los distintos modos de circulación, distribución y reproducción de la promesa de la educación.

Resultados y discusión

Para la interpretación de los resultados, se procedió en la Mimesis I de pre-configuración, a la codificación de la narrativa. En tal sentido, en este análisis cuando se hace referencia textual a las voces de los

narradores, en paréntesis se escribe el número de la codificación correspondiente (ejemplo, 51-53). Los títulos o código *in vivo* (lo que dice el narrador) dan cuenta de los acontecimientos (mimesis II). En su conjunto, el capítulo de resultado corresponde al momento interpretativo en el cual se otorga sentido y resignificación a las narrativas por parte de los investigadores, quienes establecieron vínculos horizontales y de búsqueda emancipadora con la comunidad (mimesis III).

“Poder hacer llegar la educación al ETCR” (50). Algunos de los estudiantes del IPMA, además de compañeros de clase también eran familiares e incluso padres e hijos. Debido a la deficiente cobertura educativa en la región y la falta de garan-

tías estatales, para muchos estudiantes, adultos y jóvenes por igual, el instituto representó su primera oportunidad educativa. Por esta razón, la brecha generacional en el seno del aula de clase da cuenta de la búsqueda de restablecimiento de derechos, en este caso el educativo. Algunos padres son excombatientes, otros, así como sus hijos, hacen parte de la comunidad aledaña que se beneficia de la llegada del instituto IPMA a la región. La brecha generacional no solo es entre padres e hijos, también entre diferentes experiencias del conflicto. En el aula de clase se entremezclan las preocupaciones propias de la adolescencia con las secuelas de la guerra.

En el caso del ETCR Martín Villa, la promesa de la educación en la reincorporación se asumió como fuente de transformación social, no sólo como compromiso de los excombatientes, también de los actores de la comunidad aledaña. Esta promesa dejó al descubierto la precariedad económica, política y social, pero al mismo tiempo, el lugar que tiene la educación para reparar el tejido social. En otras palabras, en las narrativas se enunció que la reincorporación será satisfactoria sólo si su proceso de preparación involucra conjuntamente a sociedad civil y excombatientes. Por ello, los estudiantes, miembros de la comunidad aledaña junto con los excombatientes, en sus narrativas señalaron que la experiencia educativa implementada en el ETCR Martín Villa hacía posible una reincorporación con justicia social que contribuye a la estabilidad y durabilidad de la paz.

De esta forma, los estudiantes reivindicaron el carácter rural de la educación que se implementó en su territorio resultado de la reincorporación de los excombatientes en el ETCR Martín Villa: “poder hacer llegar la educación en el ETCR contamos con el jardín infantil” (51-53). Vale la pena recalcar que los estudiantes conciben como objetivos propios del desarrollo la llegada de la educación al territorio y la fundación de jardines infantiles. La educación fue concebida como parte integral del proceso de reincorporación y expresión del derecho a estar libre de enfrentamientos armados, es decir, fue considerada

una de las garantías para el mantenimiento del cese al fuego en el marco del Acuerdo de Paz.

En este sentido, los estudiantes indicaron que esta reincorporación debería estar a la altura de la tarea histórica de remediar las condiciones que dieron lugar al conflicto armado y a la ausencia de la implementación de iniciativas educativas: “la idea es traer el estudio a nivel académico aquí al campo” (58). La dimensión ética y política de esta promesa incumplida, sostenidamente, se refleja en esta narrativa: “esto nunca se había visto por acá, nunca se había traído un instituto técnico a una de estas regiones olvidadas del Estado” (60-61). Los estudiantes son insistentes en recalcar el olvido al que la región ha sido históricamente relegada por parte del Estado.

La educación es una de las dimensiones del olvido impuesto por un Estado que ha abandonado por décadas el territorio rural de Arauca. Por ello, la llegada del Instituto IPMA a la región fue sentida como reivindicación histórica: “esta región ha sido muy golpeada por la violencia, ha sido y es muy bueno lo que sucedió porque ahora uno pues anda más tranquilo” (107-108). En tal sentido, esta narrativa expone, de un lado, la circulación de otras violencias además de la confrontación armada, nos referimos a inequidades y desigualdades que se aumentan en territorios afectados por hechos bélicos. Por otro, esta narrativa aspiracional reveló que el cumplimiento de la promesa de la educación contribuye a la construcción de la paz.

Aunque la promesa de la educación se expone como lugar para la paz, se detectó que las condiciones de seguridad siguen siendo precarias, lo que fragiliza el cumplimiento de la promesa. A este respecto, un estudiante en relación con su lugar de residencia y condiciones para desplazarse en el territorio, indica: “entre semana después de la 9 de la noche para ese lado no dejan tráfico, entonces, es posible que pase algo. Para esa gracia me quedo aquí por esa situación [...] por medida de seguridad” (162-164). Podemos señalar entonces que, a pesar de la relativa tranquilidad que la coyuntura del Acuerdo

de paz trajo consigo, los estudiantes sostienen que la educación como forma de reivindicación histórica es insuficiente si no están dadas las condiciones de seguridad para su aprovechamiento.

¿Por qué no lo hago yo? (90) En cierta medida, la llegada del Instituto IPMA a la región, por el Acuerdo de Paz, no sólo contribuyó a la relativa tranquilidad, recientemente, vivida por la población, también transformó las dinámicas del territorio. Así, la anterior narrativa del estudiante mostró el valor político que tiene la ubicación del instituto dentro del ETCR. De este modo, la llegada de la educación a la región transformó las dinámicas poblacionales al permitir la entrada a territorios otrora inaccesibles e inhabitables. Esta llegada también significó la transformación de dinámicas intergeneracionales: “ya uno es una persona, ya es un padre de familia... que de pronto ya ha dejado pasar el tiempo y de pronto no tuvo una capacitación, pero sirve para sus hijos y... que ellos sí se puedan capacitar” (91-93). Esta narrativa aspiracional de la promesa de una educación en el presente compromete acciones del futuro atendiendo a las condiciones sociales, de seguridad y económicas propias del territorio.

Podemos señalar que al mismo tiempo que se enuncia la promesa de la educación en el marco de la reincorporación, se adelantan acciones de reconciliación y reparación. Además de la función formativa, el estudiante destaca que la educación aporta en la reparación del tejido social. Por ello, los actos de sinceridad y las intencionalidades orientadas a la búsqueda de paz convocan a la comunidad a re-habitar el territorio del ahora, el deseado y posible.

Los padres de familia convertidos en estudiantes son ejemplo para sus hijos que, ante la falta de oportunidades, no han sentido la educación como un derecho posible y realizable. Como estudiantes, los padres reivindican la educación como derecho de todos e incentivan a los habitantes de la región, de todas las edades, a ejercer este derecho: “la implementación de la cultura [...] incentiva a las personas, incentiva a los hijos de uno que de pronto viene: “mi

papá está estudiando, está bregando a salir y ¿por qué no lo hago yo?” (108-111).

Asimismo, son conscientes de la responsabilidad social que la educación acarrea. No sólo se estudia para sí mismo, también, se estudia para los otros, para que se beneficien del estudio de uno y para que ellos mismos estudien: “participación para personas de aquí de la región, abierta para todo mundo” (86). A lo que agregan: “es bueno implementar los conocimientos acá mismo [...] porque no solamente es para nosotros, es para las comunidades alrededor” (68-69).

Los estudiantes esperan poder hacer un uso local del conocimiento adquirido porque comprenden el carácter comunitario de la educación. La educación no es “de ellos” (refiriéndose a los excombatientes), es de la comunidad en cuanto ellos hacen parte de esta. Básicamente, la educación es “[d]el que quiera estudiar, el que se quiera capacitar, el que quiera salir adelante, el que quiera” (87).

Claramente, indica en su narrativa un estudiante: en “una de estas regiones olvidadas del Estado” (a61), hace falta más que querer para acceder a la educación. Así, la fragilidad del territorio se describe en el siguiente relato: “ya había tenido la oportunidad de estudiar y que no he podido seguir es por falta de plata... no alcanzan los recursos y yo tengo dos niños. Yo soy madre soltera, es muy difícil” (120-124). Por eso, con la llegada del IPMA, ella recuerda que pensó: “si se me da la oportunidad, pues, le hago” (124-125). La gratuidad ofrecida por el Instituto IPMA es fundamental a la hora de remediar el olvido histórico al que la región ha sido relegada.

“[...]*Jaquí fue donde entregamos, aquí fue donde llegamos a nuestra vida civil[...]*” (101)

Los estudiantes estiman que “el curso que nosotros estamos haciendo es bueno porque es algo que está quedando aquí, es para aquí para la región, para mirar aquí la región y para incentivar a los muchachos, a los más jóvenes” (89-91). En sus narrativas acerca de los pactos y acuerdos que se habilitan con el cumplimiento de la promesa de la educación se expone la magnitud histórica de esta experiencia educativa para la región.

El acto de educar es considerado por los estudiantes un hecho histórico: “nunca se había traído un instituto técnico a una de estas regiones olvidadas del Estado” (a60-61). En efecto, el Instituto se trajo, precisamente, a un ETCR, el lugar: “donde hicimos la dejación de armas, aquí fue donde entregamos, aquí fue donde llegamos allá a nuestra vida civil y entonces por eso nunca se podrá dejar porque es con la historia” (44-46).

El Instituto y el ETCR responden a la historia y por eso los estudiantes afirman que nunca se podrán dejar: “Esto aquí fue histórico aquí, esto va a seguir quedando siempre Martín Villa” (b40). Los estudiantes aspiran a mantener el espacio que los vio dejar las armas, así como el legado del sujeto político (Martín Villa) que da nombre a este lugar: “Al entrar a la reincorporación, a la vida política, social del país, pues, normalmente seguimos manteniendo la figura como tal para el recuerdo, manteniendo la identidad [...] nosotros hicimos fue dejación de armas, no de las ideas” (104-107).

En este sentido, los estudiantes expresan su intención de estudiar para promover cambios históricos, a saber: “la motivación mía al hacer este técnico es porque me gusta y veo que puedo servir, puedo prestarle un servicio a la comunidad” (207-208). El sentido de responsabilidad comunitaria está en el centro de las motivaciones que llevan a establecer el pacto de estudiar: “Es la visión ayudar a los demás, así me pregunten otra cosa. ¡Listo!, también se puede” (2689). La fuerza narrativa de la educación se centró también en la solidaridad comunitaria, incluso, si se trata de campos de estudio ajenos a las prácticas y saberes de los estudiantes. Por ello, más allá de profundizar en contenidos, los estudiantes se preocuparon porque el conocimiento adquirido fortaleciera lazos comunitarios.

“Nacimos en el campo y conocemos [...] las necesidades [...]” (180) La educación es situada, histórica, y responde a una cultura cuyo contexto rural tiene sus propias particularidades: “[...] no tenemos una asistencia técnica que podamos prestar servicio a una comunidad que nos diga: “¡ajá!, tenemos un técnico que conoce en realidad de la

enfermedad” (192-195). Ante estas necesidades rurales, los estudiantes demandan y exigen una educación que incida en la cultura rural, es decir que esté al tanto de las necesidades propias del campo y busque solucionarlas.

Por ello, una estudiante declara que estudia producción agropecuaria porque: “toda la vida he vivido en el campo y creo que hoy en día la gente va aspirando más a las cosas de la ciudad y están abandonando el campo y estamos descuidando el campo y es lo que más necesitamos” (252-254). Frente a la creciente situación de abandono del campo, la estudiante propone una educación centrada en prácticas de cuidado de la vida rural en atención a sus propias identidades. A este clamor, se suman otras voces de estudiantes: “yo quiero estar en el campo porque es mi deseo estar en el campo, yo no quisiera irme nunca para la ciudad” (222-223).

En esta medida, el instituto permite que los estudiantes cumplan su deseo de permanecer en sus territorios y llevar a cabo proyectos de vida rurales: “el técnico en construcción porque es... un trabajo que usted lo puede conseguir en el campo y pa’ uno mismo hacerse una casa [...] a mí me ha gustado el campo y yo he trabajado en construcción” (256-258). La educación rural cumple con una doble función, por un lado, responder a la demanda laboral propia del campo y, por otro, fortalecer las habilidades necesarias para la vida en la ruralidad. En conformidad con lo expuesto, un estudiante sostiene: “estoy haciendo el técnico auxiliar en producción agropecuaria porque [...] quiero aprender más cómo se cultiva una mata, quiero aprender cómo se lleva a cabo” (209-211).

El estudiante conoce acerca de cultivos y espera que el instituto fortalezca sus conocimientos, saberes, prácticas y capacidades: “promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural” (Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 26). En tal sentido, podemos señalar que la promesa de la educación ofrecida por el instituto fortalece normas

y pactos sociales establecidos entre los miembros de la comunidad rural para garantizar un buen vivir y una vida digna.

Los estudiantes también reconocen la productividad como un factor determinante para la viabilidad de su permanencia en el campo y ello lo garantiza tener una educación que otorgue titulación: “ahorita hay muchas personas que son buenas pa'l parlamento, pero no cuentan con un cartón y eso no vale” (180-182). Para los estudiantes el “cartón” representa su elegibilidad como candidatos laborales, esto es altamente significativo porque desafía la subestimación laboral, los estigmas y estereotipos a los que se enfrentan en el mundo laboral quienes se educan en esta región.

Al respecto, un estudiante manifiesta: “el técnico en construcción me gusta porque digamos sale algún trabajo, en la carretera, una alcantarilla [...] entonces, uno teniendo, digamos el cartón del técnico, de lo que uno está haciendo, uno consigue trabajo” (261-264). Claramente, los estudiantes no esperan que la obtención del “cartón” implique el acceso directo a un trabajo, pero sí rescatan que su obtención dignifica su vida y otorga humanidad a los miembros de su territorio.

En cierta medida, para los estudiantes, la educación debería apuntar a la búsqueda del ideal de autonomía: “siendo uno mayor de edad, siendo una persona que quiere tener una responsabilidad” (228-229). Esta búsqueda de autonomía desde la educación no ha sido posible por las situaciones de precariedad y fragilidad del territorio: “Por situaciones y cosas de la vida siempre he tenido tropiezos, siempre he tenido caídas, siempre ha habido cosas que siempre me ha tocado estar es ahí, trabajando” (212-216). No es suficiente con querer capacitarse, es necesario que las condiciones socioeconómicas estén dadas para que la capacitación sea posible. Al fin y al cabo, aquel que “no ha tenido los recursos ni ha venido al mundo con las manos llenas” (229-231), no debería estar condenado a la inaccesibilidad educativa. Por el contrario, así como lo constata el Acuerdo de paz (Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la

Paz, 2016, p. 26), la cobertura universal sigue siendo una de las deudas del Gobierno Nacional con el posconflicto.

Conclusiones

Una de las conclusiones radica en reconocer el valor político que tiene el uso metodológico de la narrativa en su triple mimesis, pues, se constató que toda vida narrada por los estudiantes de este estudio hace parte de una vida vivida (Ricoeur, 2006). Así, las narrativas acerca de la promesa de la educación de estudiantes excombatientes y de la comunidad aledaña, mayores de 55 años, reportaron que su experiencia y subjetividad ha transcurrido en el territorio de Filipinas en medio de enfrentamientos armados y el abandono del Estado, lo que imposibilitó acceso y permanencia al sistema educativo.

Por su parte, los jóvenes no conocen una vida sin los hostigamientos y la zozobra bélica que generan los artefactos de la guerra: trincheras, actores armados, explosivos, amenazas, inseguridad, entre otros. Por ello, ir a la escuela no solo representó riesgo a su integridad física, incluso al derecho a vivir, también significó enfrentarse a una promesa incumplida de un futuro mejor, pues lo que se aprende no ha sido coherente con las necesidades de la ruralidad, a lo que se suma ausencia en la calidad educativa.

Asimismo, los estudiantes indicaron que la promesa de la educación como derecho fundamental se ha incumplido, ha prevalecido el abandono estatal y, con ello, su vulneración. Paralelamente, los miembros de la comunidad y excombatientes revelaron que, en momentos de intensidad de enfrentamientos armados, la promesa de la educación fue puesta a circular como mecanismo para crear una atmósfera de normalidad. Como resultado, no mantener lo prometido ha aumentado las vulneraciones existentes, pero también ha activado otras violencias en razón a condiciones de género, edad, ruralidad, sexo, entre otros. Se concluye que, a pesar de la magnitud del daño frente a la vulneración de derechos (entre otros, el educativo) estas situaciones no han sido reconocidas como hechos victimizantes. En su lugar, se han etiquetado como hechos colaterales de la

guerra, minimizando su verdadero impacto en la calidad de vida y en el reconocimiento de sujetos plenos de derechos.

Este silenciamiento sostenido por más de seis décadas fragiliza el vivir entre-nos, pero, especialmente, pone en los márgenes y en la periferia el dolor y el sufrimiento de algunos jóvenes, adultos, mujeres, hombres y familias. Con ello, se aumentan las violencias producidas por el conflicto armado y por el abandono del Estado; situaciones que llevan, siguiendo a Butler (2006), a que unos cuerpos estén marcados por el dolor y el sufrimiento frente a otros: “hay unas formas de distribución diferencial de reparto o de la vulnerabilidad que llevan a que unos cuerpos estén más expuestos que otros” (p. 14).

Ante esta revelación del lugar central de la educación en narrativas de excombatientes y comunidad aledaña ubicados en territorios afectados por el conflicto armado, se concluye que, si bien su falta de cumplimiento ha aumentado daños y violencias, la educación no deja de ser un derecho al que no renuncia la comunidad. Por ello, en las narrativas de los estudiantes se reclama y exige la educación como fuente de reparación, reconciliación, justicia y verdad, en especial, en este territorio que ha sido de luchas armadas y que hoy se enuncia como espacio de paz en el que se educan simultáneamente tanto excombatientes de las FARC como comunidad afectada por hechos victimizantes como masacres, desaparición forzada, reclutamiento, entre otros.

Referencias

- Amhed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Libros UNAM.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Austin, J. (1955) *Cómo hacer cosas con las palabras*. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%-F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>
- Bozzano, H. (noviembre, 2009) *Territorios: el método territorio. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales*. 8th International Conference of Territorial Intelligence. INTI-International Network of Territorial Intelligence, Salerno, Italia.

- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Trad. Fermín Rodríguez. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2010) *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós Ibérica.
- Cavareto, A. (2009) *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. Anthopos.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA
- Fals Borda, O. (1994). *La Investigación acción en convergencias*. Dimensión Educativa Aportes N° 20, 7.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2010, 27 de julio). La resolución 64/290. <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/479/26/PDF/N0947926.pdf?OpenElement>
- Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Pécaut, D. (2015) *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. Editores: La carreta. pp. 117-139
- Quintero, M. (2018) Usos de la narrativa en investigación: epistemologías. En M. Quintero, *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación* (pp. 85-105). Editorial de la Universidad Distrital.
- Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (comp.). (2016, 24 de noviembre). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. <https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final.pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006) *La vida: un relato en busca de un narrador*. Ágora. Papeles de filosofía, 25 (2), 9-22.

Memorias de estudiantes de colegio sobre el pasado reciente colombiano

School Students'
Memories of
Colombia's Recent
Past

Memórias de
estudantes do ensino
médio sobre o passado
recente da Colômbia

Diego Hernán Arias-Gómez* <https://orcid.org/0000-0002-0116-0896>



Para citar este artículo

Arias-Gómez, D. H. (2022). Memorias de estudiantes de colegio sobre el pasado reciente colombiano. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-12874>

Artículo recibido
26 • 11 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2022

* Doctor en Educación. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Correo: dhariasg@udistrital.edu.co

Resumen

En este artículo se exponen parte de los resultados de una investigación centrada en analizar las memorias de estudiantes de octavo y décimo grado de Bogotá, sobre el conflicto armado colombiano de las últimas décadas, especialmente los orígenes, actores y consecuencias para la sociedad.¹ Desde una perspectiva cualitativa, metodológicamente se usaron cuestionarios, construcción de relatos y entrevistas virtuales. Entre los resultados más importantes se destaca la pervivencia de memorias oficiales que culpabilizan centralmente a la guerrilla como responsable de las tragedias padecidas por el país en desmedro de otros actores armados, como los paramilitares y la fuerza pública. Finalmente, se toma en consideración la mirada sobre el pasado que los jóvenes tienen conectada permanentemente con una valoración de un presente aciago, desesperanzador y despolitizado.

Palabras clave

enseñanza del pasado reciente; escuela y violencia; pedagogía de la memoria; violencia política y educación; didáctica del pasado reciente

Abstract

This article presents part of the results of an investigation focused on analyzing the memories of eighth and tenth-grade students from Bogotá on the Colombian armed conflict in recent decades, especially the origins, actors, and consequences for society. From a qualitative perspective, methodologically, questionnaires, story construction, and virtual interviews were used. Among the most important results is the persistence of official reports that centrally blame the guerrillas as responsible for the tragedies suffered by the country to the detriment of other armed actors, such as the paramilitaries and the public force. At the same time, the gaze on the past that young people make permanently connects with an assessment of an unfortunate, hopeless, and depoliticized present.

Keywords

teaching of the recent past; school and violence; pedagogy of memory; political violence and education; didactics of the recent past

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa focada em analisar as memórias de alunos de oitava e décima série de Bogotá, sobre o conflito armado colombiano das últimas décadas, especialmente suas origens, atores e consequências para a sociedade. Desde uma perspectiva qualitativa, utilizaram-se metodologicamente questionários, construção narrativa e entrevistas virtuais. Entre os resultados mais importantes destaca-se a persistência de memórias oficiais que culpam centralmente à guerrilha como responsável das tragédias sofridas pelo país em detrimento de outros atores armados, como os paramilitares e a força pública. Por fim, leva-se em consideração o olhar sobre o passado que os jovens vincularam permanentemente com uma valorização de um presente fatídico, sem esperança e despolitizado.

Palavras chave

ensino do passado recente; escola e violência; pedagogia da memória; violência política e educação; didática do passado recente

1. Investigación titulada “El conflicto armado según estudiantes de Bogotá”, código 2460270419, realizada por el autor entre octubre de 2019 y noviembre de 2020, y financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Colombia vive las consecuencias de las tensiones provocadas por la implementación truncada de un proceso de paz luego de unos polémicos diálogos con la insurgencia más antigua del continente, que iniciaron en el año 2012 en La Habana, Cuba, y culminaron en noviembre de 2016 con la firma de un acuerdo que condujo al desarme, desmovilización e incorporación a la vida civil de la mayoría del grupo de las FARC. Buena parte de las tensiones provienen del encarnizado rechazo de grupos políticos de derecha, que en su momento se opusieron al proceso y que en la actualidad dirigen el gobierno del país. Tantos años de guerra han dejado muchas heridas y muchos réditos políticos, por tanto era de esperarse que la paz encontrara tantas resistencias, especialmente de quienes se han lucrado de ella en términos de fortalecer discursos que canalizan los malestares sociales hacia un único enemigo, la guerrilla.

La crudeza de casi sesenta años en guerra ha ocasionado innumerables desastres materiales y sobre todo humanos. Según el informe ¡Basta ya! del Centro Nacional de Memoria Histórica, entre 1958 y 2012 han muerto 220 000 personas debido al conflicto armado, la mayoría de ellos civiles,

“a veces de manera colectiva, con masacres, pero la mayor parte del tiempo de manera selectiva a través de sicarios o comandos que actúan rápido y casi siempre sin dejar huella” (CNMH, 2014, p. 21). El informe narra detalladamente que estas muertes ocurrieron sobre todo en lugares alejados de los centros urbanos y que estuvieron acompañadas de sevicia y terror. Adicionalmente, se mencionan 27 000 desaparecidos y un número similar de secuestros para el mismo periodo, así como casi cinco millones de desplazados con picos de 300 000 desplazados por año entre 1996 y 2002.

Con diferentes grados de responsabilidad y crueldad, los protagonistas de esta confrontación han sido los grupos guerrilleros, los grupos paramilitares y las fuerzas del Estado, con el agravante de que muchos de los crímenes perpetrados contaron con la alianza entre los dos últimos. Además, es una de las fuerzas militares contra la población civil.

Como es de suponer, la dureza del conflicto no ha dejado indemne a la escuela, ya que está suficientemente documentado cómo las instalaciones escolares han sido destruidas o usadas como trinchera por los actores de la guerra, lo mismo que el reclutamiento de menores escolarizados y no

escolarizados y el señalamiento y amenazas de las que han sido objeto docentes y comunidad educativa en general (Lizarralde, 2003; Romero, 2013).

La escuela también ha tenido que asumir la comprensión de la violencia política padecida como parte del currículo formal, en la medida en que la realidad nacional la interpela para entender las dinámicas de la guerra, por tanto, de manera tibia, las distintas normativas de los últimos lustros han hecho alusiones explícitas al tema, como los *Estándares de competencias para el área de ciencias sociales* (MEN, 2004) y más recientemente la *Cátedra de la paz* (Presidencia de la República, 2015). Aunque breves y ambiguas, las menciones que se hacen al tema del conflicto armado y la violencia política existen, por tanto hay cierto respaldo legal para ser asumido en las aulas, aspecto que no ha sido suficientemente potenciado en la investigación académica reciente (Arias, 2020).

Metodología

En la investigación se abordó un enfoque cualitativo ya que el objeto de estudio consistió en comprender una realidad social, que se mueve “en los significados en las reglas de significación” (Ibañez, 2006, p. 19). Para Ibañez (2006), el conocimiento cualitativo funciona como escucha investigadora del habla-lectura investigada, para proporcionar un orden o una estructura a la realidad social observada, lo que supone “esquemas observadores y no de observaciones en sí mismas” (p. 20), y que por cierto hace explícita la presencia del investigador y sus propios presupuestos. En esta línea se hizo uso de una estrategia mixta, bajo el entendido de que la aproximación a la realidad social rebasa las dicotomías entre lo cualitativo y lo cuantitativo, y lo cuantitativo fungió fase inicial para la formulación de ciertas hipótesis que luego fueron sometidas a prueba en el momento cualitativo, como se verá en los análisis. La población participante fueron 450 estudiantes de colegios de Bogotá, 49 % hombres y 51 % de mujeres, 353 de décimo grado y 97 de octavo, pertenecientes a siete colegios públicos y dos privados. En la primera fase se aplicaron

cuestionarios y en la fase cualitativa se le solicitó a todos los participantes la redacción de un pequeño escrito en el que explicara a un eventual extranjero sus impresiones sobre la guerra padecida en el país. Estas narrativas sirvieron para contrastar y profundizar con las respuestas de los cuestionarios, así como insumo para nutrir los análisis. Además, se hizo con 120 estudiantes de seis colegios una entrevista virtual (a través de una comunicación personal) que buscaba miradas abiertas a las mismas preguntas del cuestionario. Los instrumentos se aplicaron en el primer semestre de 2020 y aunque la fase cualitativa estaba diseñada para ser ejecutada de forma presencial, la pandemia de la COVID-19 obligó a hacerla de forma virtual.

Memorias sobre el conflicto

El Derecho Internacional Humanitario (CICR, 2008) tipifica dos tipos de conflictos armados en el mundo, el internacional cuando se enfrentan dos o más Estados, y el no internacional, que consiste en la confrontación de las fuerzas del gobierno con grupos armados no estatales. Este último caso es el que aplica para Colombia, así que cuando se habla de conflicto interno, en este documento, se alude al enfrentamiento entre grupos no legales, especialmente guerrilla y paramilitares, con las fuerzas armadas del Estado, o a la confrontación entre estos grupos ilegales. Para el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2018), en el país hay múltiples tipos de enfrentamientos armados, así,

coexisten conflictos armados regidos por el DIDH y otras situaciones de violencia gobernadas por el derecho interno y el DIDH. Actualmente el CICR considera que hay al menos cinco CANI (nuevos conflictos armados no internacionales) en Colombia, cuatro entre el Gobierno del país y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) y las antiguas estructuras del Bloque Oriental de las FARC-EP que no se acogieron al proceso de paz. (s.p.)

Por otra parte, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), el conflicto

armado colombiano es complejo y heterogéneo en su dinámica y en sus causas, tanto por los aspectos cronológicos, como territoriales, sus actores y sus víctimas. Entre los principales factores de su origen están “la persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado” (p. 111). Para el Centro, el origen del conflicto está emparentado con la violencia bipartidista de finales de los años cuarenta y cincuenta, y con el llamado Frente Nacional (sucesido entre 1958-1974), que fue un pacto entre los partidos tradicionales liberal y conservador para turnarse el poder sin la presencia de otras alternativas políticas.

Así mismo, se identifican cuatro momentos en la evolución del conflicto, el primero (1958-1982) caracterizado por la violencia bipartidista, el aumento de grupos guerrilleros y el incremento de la movilización social; el segundo (1982-1996) resalta por el aumento cuantitativo y expansivo de la guerrilla, el surgimiento del fenómeno paramilitar y del narcotráfico y la crisis del Estado, también por la Constitución de 1991 y la desmovilización de algunos grupos insurgentes con los consecuentes procesos de paz; el tercer periodo (1995-2005) marca la extensión de todos los grupos ilegales, la presión internacional en el marco de la lucha contra el terrorismo y la propagación del narcotráfico. El cuarto periodo (2005-2012) configura un reacomodo de la confrontación por cuenta de la ofensiva militar del Estado contra la guerrilla, así como por el fracaso de la negociación con los paramilitares y su posterior reacomodo.

Ahora, respecto a los resultados de esta investigación, inicialmente, la gran mayoría de estudiantes que participaron considera que el conflicto armado en Colombia se origina por problemáticas sociales y políticas (63 %), seguido por la percepción sobre el mal gobierno de los dirigentes del país (23 %), y, finalmente, por alusiones marginales a la intolerancia y pérdida de valores (7 %), la falta de proyecto de nación (2 %) y la incidencia de ideologías extranjeras (2 %).

Causas del conflicto armado



Gráfico 1. Causas del conflicto armado en Colombia según estudiantes de Bogotá

Sobre la duración del conflicto armado, los participantes de la investigación, como se observa en el gráfico 2, consideran que, principalmente, se debe a que la subversión y los políticos no se han puesto de acuerdo (28 %), en menor proporción a que la guerra es un negocio para quienes se benefician de ella (24 %), a que las causas que lo generaron persisten (20 %), a que el Estado no ha hecho suficiente presencia en todas las regiones del país (14 %), y a que el dinero del narcotráfico ha sido el combustible de la ilegalidad (11 %).

Causas de la duración del conflicto



Gráfico 2. Causas de la duración del conflicto armado en Colombia según estudiantes de Bogotá

Aunque algunas de estas percepciones sobre los orígenes van a ser detalladas más adelante, cabe mencionar que la tendencia mayoritaria, en términos generales, coincide con lo que expertos plantean al identificar en elementos de orden his-

tórico las raíces y persistencia de la confrontación armada, por encima de asuntos morales (pérdida de valores), nacionalistas (ausencia proyecto de nación) o internacionales (influencia ideologías extranjeras). Esta tendencia mayoritaria respecto a las raíces se resalta en pocas respuestas escritas que se esforzaron por brindar detalle y rigor histórico. Veamos dos relatos en esta dirección:

En Colombia es muy importante los sucesos de El Bogotazo en 1948, que fue la ola de protestas que se expandió a otras ciudades y regiones del país, que desencadenó el inicio de la época conocida en el país como La Violencia que terminó diez años después, en 1958. Las consecuencias, sin embargo, duraron más de lo imaginado mediante el conflicto armado interno que ha tenido como protagonistas a la fuerza pública, a grupos guerrilleros y paramilitares, bandas criminales y carteles de la droga. Esto empieza tras el asesinato del líder del partido liberal Jorge Eliécer Gaitán, ocurrido el 9 de abril de 1948. También se puede decir que el conflicto armado interno en Colombia es un periodo en curso de guerra asimétrica de baja intensidad, que se desarrolla en Colombia desde la década de 1960 y que se extiende hasta la actualidad. Los principales actores involucrados han sido el Estado colombiano, las guerrillas de extrema izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha. A estos se le han sumado carteles de la droga, bandas criminales Bacrim, Grupos Armados Organizados –GAO–, y Grupos Armados Organizados Residuales –GAOR–, disidencias de las FARC-EP, entre otras. (Estudiante décimo. Relato escrito)

Esto tiene un origen de más de 50 años, además de los más conocidos y longevos de América Latina, como son las FARC y el ELN; a lo largo de estas décadas se ha sumado como protagonista del conflicto otro considerable número de grupos armados tales como paramilitares, carteles de la droga, guerrillas urbanas o de reivindicación indígena, además de bandas criminales. Su superación ha transitado desde esfuerzos de diálogo hasta políticas reaccionarias de sesgo militarista. Esta obra sintetiza las más de cinco décadas de conflicto armado para comprender la complejidad

de la violencia en Colombia, pero, igualmente, los nuevos horizontes y desafíos para la seguridad, una vez se ponga fin a un conflicto que ha dejado más de 220.000 muertos. (Estudiante octavo. Relato escrito)

Sin embargo, estas aseveraciones que relievan aspectos históricos, sociales y políticos, aparentemente mayoritaria en el cuestionario, no corresponden totalmente a la mayoría de intervenciones escritas al momento de pensar la génesis de la guerra, de la que se responsabiliza principalmente a los actores armados y a los dirigentes del país, quienes, según las respuestas, son centralmente corresponsables de que esta guerra haya durado tanto. El segundo porcentaje más alto en las respuestas cerradas de los cuestionarios (23 %) que indica que las causas del conflicto son responsabilidad del mal gobierno de los dirigentes, también resulta ganadora al momento de las explicaciones más argumentadas, por cuanto es la tesis más defendida en los relatos, pero ya no para proporcionar minucias históricas sobre este origen, sino para forzar una respuesta que da cuenta de la desazón del país en el que a estos jóvenes les tocó vivir.

La mayoría de estudiantes, al ser invitados a escribir sobre conflicto armado, ofrecen pocos datos o interpretaciones históricas o fechas que permitan reconocer conocimientos precisos sobre el origen de este fenómeno. Sus referencias a la confrontación y sus orígenes, salvo excepciones, son generales, abstractas, emotivas y cargadas de sentido común: “guerra del pueblo con el pueblo por opiniones e ideologías diferentes” (Estudiante décimo. Relato escrito).

A su vez, la mayoría de las narrativas de los estudiantes de grado décimo son algo más precisas y detalladas que las de sus pares de octavo, quienes muestran párrafos menos ricos en elementos y particularidades. Los estudiantes de octavo son algo sentimentales y más cargados de juicios de valor. Esto quizá se deba a que en este grado, según la política educativa, aún no hay tratamiento escolar en profundidad de la realidad nacional, por lo que sus memorias pueden provenir mayoritariamente

de otras fuentes. Veamos dos relatos lacónicos de estudiantes de octavo al respecto:

El conflicto armado ha sido uno de los grandes problemas de nuestro país. Por culpa del conflicto armado muchas personas han tenido que dejar sus hogares y muchas han sido las víctimas de este problema. (Estudiante octavo. Relato escrito)

Sinceramente la miraría a los ojos y le diría ‘parce’ no venga aquí, este es un país corrupto, desigual y con muchos conflictos pendientes por resolver porque hasta el paraíso más afrosiaco puede convertirse en una trampa mortal. (Estudiante octavo. Relato escrito)

De cualquier manera, como se observa en los fragmentos anteriores, escolares de décimo y de octavo hacen una lectura del pasado, específicamente de los vaivenes del conflicto, en función de evidenciar sus posiciones frente al presente; así lo deja ver un escrito de un estudiante de décimo: “en épocas pasadas hubo demasiado conflicto, pero ya se ha ido solucionado poco a poco. El futuro del país va de mal en peor por esos h****p**** congresistas y políticos”. Este joven, como muchos otros, ejecuta una pirueta argumentativa, salta rápidamente de la somera explicación sobre el pasado a platear su polémica idea frente al futuro. En esta misma línea, con un poco más de extensión, pero con la misma fuerza de este contraste se presenta otro fragmento:

El conflicto armado de Colombia viene desde hace aproximadamente 50 años, han ocurrido masacres, se han violado derechos y ha habido poca justicia frente a la situación actual del país. Sin embargo, la primera piedra no va para los políticos, sino para la mayoría de ciudadanos que han votado por la burguesía. La situación del país es compleja y en resumen nuestro presidente prefiere la guerra, la contaminación (fracking) y la desigualdad, en vez de educación, una tierra tranquila (agroindustria) y una equidad para todos. (Estudiante décimo. Relato escrito)

De otra parte, es significativa la poca ponderación (11 %) que obtiene el señalamiento al narcotráfico como combustible de los componentes de la guerra en Colombia. Si bien este aspecto es retomado en

una pregunta posterior a propósito de las dinámicas de la insurgencia, donde sí se denuncia el maridaje entre estos y los narcos, parece ser que para los estudiantes participantes este es el único vínculo que se ha dado en la historia reciente del país. No se reconocieron respuestas que indicaran el lazo entre la producción ilícita de drogas y la política profesional u otras prácticas sociales, a pesar de que según el CNMH (2013) las alianzas entre “políticos, grupos armados ilegales y narcotraficantes [es el fenómeno] más vergonzoso y de mayores proporciones en toda la historia del país” (p. 249). Las memorias hegemónicas sobre las últimas décadas, presentes sobre todo en los medios masivos de comunicación, han logrado mostrar el narcotráfico como un fenómeno marginal que solo ha beneficiado a la subversión y al comercio irregular en muchas zonas del país. Sin embargo, su imbricación con la clase política regional y nacional hizo que para 2006 el 35% de las curules del Senado fueran investigadas por narcoparamilitarismo (CNMH, 2013). Adicionalmente, varios presidentes han sido acusados de acceder al poder con ayuda del narcotráfico, entre ellos Ernesto Samper (1994-1998) con el renombrado proceso 8000 (Revista Semana, 2020) y los dineros del llamado Cartel de Cali, y más recientemente Álvaro Uribe (2002-2010), quien tiene varios procesos legales abiertos en la Corte Suprema de Justicia (BBC, 2019). La omnipresencia del narcotráfico en la historia reciente el país pasa casi desapercibida en las memorias de los escolares, especialmente en relación con su vínculo con los políticos de oficio.

En otra pregunta cerrada sobre los hechos más significativos que asocian los escolares al origen del conflicto, el 43 % de los participantes lo relacionan con El Bogotazo, luego, con una ponderación que ronda el 20 % la Guerra de los mil días, la masacre de las Bananeras y el Frente Nacional, cada uno. Al momento de contrastar estos números con las respuestas escritas, evidentemente se coincide con El Bogotazo y el Frente Nacional como eventos más reiterados, junto a otros acontecimientos menos repetidos como la toma del Palacio de Justicia y la Guerra de los mil días, sin embargo, en algunos, vuelve a resonar la vaguedad de algunas inter-

pretaciones del pasado con la fuerza que gana su pesimismo por el presente:

El hecho más destacado sobre el origen del conflicto es nuestra independencia, ya que esta se generó por la inconformidad del pueblo con el “gobierno” que proporcionaba España y es casi que lo mismo que pasa hoy con el gobierno de los presidentes. (Estudiante décimo. Comunicación personal)

Así, se puede colegir que los estudiantes participantes en esta investigación consideran que si bien hay causas de diferente orden para explicar el surgimiento del conflicto armado en Colombia, sobre todo sociopolíticas, bien sea con enunciados lacónicos o con explicaciones cargadas de fechas, procesos y nombres, al momento de profundizar este fenómeno irrumpe la precaria lectura que hacen de la realidad actual. Si se le cree más a las respuestas escritas, impera el escepticismo hacia la política profesional y hacia la clase dirigente, aunque sin mayores razones al respecto, salvo el lugar común de la corrupción. Esta tendencia es clave en el marco de la presente investigación, porque, como se verá, es reforzada en casi todas las respuestas que dieron los estudiantes a propósito de otras preguntas.

Esta indignación juvenil con su presente evidentemente tiene su correlato con la cruda realidad social que padece este grupo poblacional, pues, según cifras del Departamento Nacional de Estadística, el desempleo juvenil es superior al doble nacional. A mayo de 2021, la tasa de desocupación de personas entre 14 y 28 años era de 27,7 % (Portafolio, 2021). Adicionalmente, se sabe que casi la mitad de los jóvenes del país en edad de cursar la educación media no lo están haciendo, la mayoría de ellos de estratos socioeconómicos bajos. Los pocos de ellos que logran ingresar a la educación superior lo hacen en carreras técnicas y tecnológicas, de corta duración y de baja remuneración, que precisamente es el tipo de formación que concentra los mayores porcentajes de deserción (MEN, 2009). En Bogotá, las cifras son un poco más dramáticas, de los 50 000 egresados anuales de educación media, 15 000 ingresan a educación superior, de los cuales solo 8 000 finalmente se gradúan. Únicamente el 20% de los

estudiantes de estratos bajos adquiere algún título de educación superior (Sánchez, 2020).

Estos datos no solo transmiten la idea de que estudiar es un privilegio para unos pocos, sino que hacerlo no garantiza ninguna estabilidad laboral y que al grueso de los jóvenes de sectores populares solo les queda el camino de la informalidad, la precariedad y la incertidumbre.

Empero, también se dan algunas respuestas aisladas a la pregunta sobre el origen del conflicto con aires de esperanza y de fe en un futuro promisorio, aunque manteniendo el hilo narrativo anotado atrás sobre la mirada puesta en el presente a una pregunta que interroga por el pasado:

Colombia es un país muy lindo y con una gente espectacular, pero con unos dirigentes políticos malos y corruptos, tiene una fauna y flora espectacular y la gran mayoría de personas aman su país, pero con un conflicto que lleva muchos años que no se ha podido solucionar, pero si llegara una persona correcta y no un delincuente a la política podría mejorar muchísimo. (Estudiante Décimo. Relato escrito)

El conflicto armado que ha vivido Colombia lo ha afectado de gran manera, pero ha sabido manejar esa situación y ahora va recuperando la dignidad. Colombia con el ritmo tan acelerado de avances tecnológicos, de infraestructuras y demás puede llegar a ser un país del segundo mundo. (Estudiante Décimo. Relato escrito)

Este conjunto de respuestas, unidas a las anteriores, permite aseverar que hay una interpretación del pasado en función de los intereses del presente que los jóvenes traslucen; esto ratifica la afirmación sobre la importancia de tener en cuenta que la memoria es una reconstrucción de lo sucedido desde los deseos del ahora (Jelin, 2017). Adicionalmente, la falta de consensos sobre el raíz de la violencia política de las últimas décadas y el hecho de acudir a tan variados actores y fenómenos, habla de la no existencia de *memorias emblemáticas* (Stern, 2002), en la medida en que aún no hay relatos canónicos o discursos meta-explicativos sobre el conflicto colombiano que sean compartidos por toda la socie-

dad y que los estudiantes asuman, salvo el lejano mito de El Bogotazo como detonador de la catástrofe nacional (Pécaut, 2015). Además, aunque escasa, hay evidencia de *pujas por la memoria* (Jelin, 2017) por cuanto hubo registro de versiones alternativas que mencionaron a los movimientos sociales, los actores de izquierda, los líderes sociales o hechos como los falsos positivos, en tanto dramas inherentes a la historia del conflicto armado, no tanto como *su* causa.

Este hallazgo sobre las versiones incompletas o fragmentadas de las causas de la guerra coincide parcialmente con otras investigación hechas con jóvenes (Larreamendy, 2002; Higuera, 2010; Parra, 2011; Suárez, 2014; Pereyra, 2010), aunque en ellas esta supuesta falta de rigor histórico no es leída en clave de escepticismo hacia el presente y el futuro ni como parte de las pujas por la memoria, como se identifica en este estudio. Por ello, diversas investigaciones sugieren, ingenuamente, mitigar estas falencias agregando más contenidos de historia en la escuela,¹ en cambio, aquí se leen como parte de la confluencia de varios aspectos: de una cultura política en curso (Lechner, 2002); de la concreción de las memorias oficiales y no oficiales y sus versiones interesadas sobre el pasado (Jelin, 2017); y como la interferencia de los sentimientos que experimentan los jóvenes contemporáneos a un no-futuro, especialmente de sectores populares. Las memorias sociales actuales deben ser vistas desde la incidencia de los múltiples escenarios de socialización en los que las nuevas generaciones forjan sus memorias sobre el pasado, donde quizá la escuela no es la más relevante (Martín-Barbero, 2002).

1 Una alianza entre congresistas e historiadores adelantaron la Ley 1874 de 2017, que prescribe la revisión de los lineamientos curriculares de ciencias sociales con el ánimo de reforzarlos con historia disciplinar. Para ello se conformó una comisión de expertos que planteará una normativa al respecto. “El objetivo de la ley es hacer evidente la enseñanza de la historia de Colombia como una disciplina integrada a las ciencias sociales y que los estudiantes tengan como referencia el contexto cultural, geográfico, y político para formar ciudadanos que transformen el presente y el futuro, a partir de la comprensión crítica del pasado para no repetirlo”, precisó la Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación, Mónica Ramírez Peñuela (MEN, 2020).

Respecto al hecho de privilegiar en las raíces del conflicto algunos personajes destacados, también Sánchez (2017) indica esta tendencia en estudiantes de la capital, aunque, según el autor, estos jóvenes son dados a proporcionar datos históricos y a subrayar el problema agrario como origen de la violencia política de las últimas décadas, aspecto que no fue posible reconocer en esta exploración. Además, en sintonía con este autor, se resalta la inclinación a argumentar que el asunto de la guerra en Colombia es algo que los estudiantes de Bogotá nombran como un fenómeno propio de espacios y personas ajenas a sus círculos cercanos de movimiento, tales como el campo, los campesinos y los indígenas: “fue una época muy dura que pasó y pasa hoy en día; es una historia muy dura y difícil en que salen más afectados los campos del país” (Estudiante décimo. Relato escrito).

Pereyra (2010) anota para el caso de los estudiantes argentinos, a propósito de sus memorias sobre la última dictadura, el peligro de las representaciones conmemorativas que estos portan y que de alguna manera también se hacen presentes en los estudiantes del estudio, en el sentido de un rechazo ciego al pasado violento que conduce a la sacralización y a la banalización. Lo primero, porque aquí y allá el pueblo es dotado de pasividad, es el objeto inmaculado de las decisiones de altos políticos, en palabras de la autora “para decirlo simplídicamente: los políticos son los malhechores demonizados y la sociedad civil es la víctima buena e inocente” (p. 84). Esta sentencia oblitera estructuras, procesos y otros actores, así como el apoyo de parte de la sociedad civil a la guerra. La banalización, que constituye la contraparte de lo conmemorativo, consiste en “negar la singularidad de los hechos argumentando que siempre hubo violencia y violaciones a los derechos humanos” (p. 84). Retomando estos hallazgos de la autora, se concluiría que los jóvenes colombianos partícipes del presente trabajo evidencian en muchas ocasiones una memoria oficial maniquea que inmoviliza, por cuanto levanta una barrera sobre ese pasado ominoso que se juzga indeseable, pero del que no es posible extraer pistas de acción en el presente porque toda expresión política organizada,

nueva o vieja, aparece como equivocada, peligrosa y/o contribuye a la debacle.

Por otro lado, sobre las fuentes gracias a las cuales los escolares de octavo y décimo dicen informarse del conflicto armado, se encontró que casi la mitad de los participantes (46 %) lo hace por medio de la televisión, la prensa y la radio, con la salvedad de un porcentaje un poco mayor para los estudiantes de octavo grado (58 %). En segunda instancia, se señalan las clases de ciencias sociales (24 %), después las redes sociales (13 %), los documentos especializados (11 %) y en último lugar la familia (4 %).

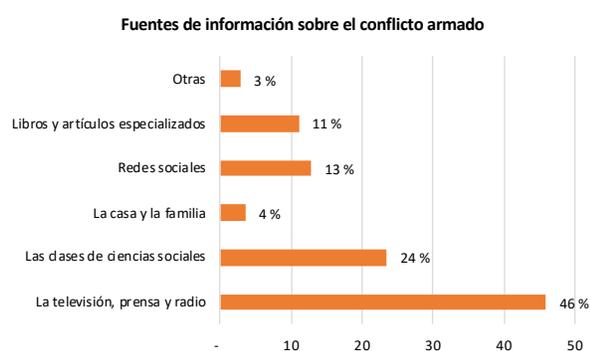


Gráfico 3. Fuentes de información sobre el conflicto armado según estudiantes de Bogotá.

Solo un cuarto de los estudiantes de octavo y décimo coinciden en indicar que las clases de ciencias sociales son los escenarios gracias a los cuales adquieren conocimientos de la historia violenta del país. Este dato es diciente, por cuando al manifestar que la principal fuente la constituyen los repertorios masivos de comunicación, muchos de los sesgos, omisiones y tergiversaciones que estos manejan se pueden trasladar a las memorias de los estudiantes, máxime cuando es sabido que los principales y más populares canales televisivos son privados y operan en función de intereses económicos. Para Moreno y Cadavid (2017) fue determinante el peso de los canales privados en la formación de una opinión pública a favor del *No* en el plebiscito de 2016. Por su parte, está demostrado que el tiempo escolar del cual disponen los escolares en sus colegios no es suficiente para poder analizar los datos de las pantallas ni para entender el país (Arias, 2018), y que

la política educativa que prescribe el abordaje de la violencia reciente en el país es marginal, somera y fragmentada (Ibagón y Chisnes, 2019).

Complementariamente, pese al reclamo de muchos académicos, las memorias sobre el pasado reciente no se labran fundamentalmente en la escuela, más bien, de acuerdo con Herrera y Pertuz (2016), estos procesos de transmisión plantean la importancia de otros contextos institucionales, tanto formales como no formales, en los que se desenvuelven las personas, especialmente las nuevas generaciones. Sin embargo, el hecho de que los medios sean el mayor referente para saber lo que sucede en la realidad, no necesariamente implica que los consumidores interioricen fielmente sus datos (Martín-Barbero, 2002), aunque, para el caso de este estudio, el bajo peso relativo que tienen las interacciones escolares y el lugar relegado que tienen las lecturas especializadas conduce a pensar que parte de los reconstrucciones mentales que hacen los jóvenes sobre el conflicto armado inevitablemente pasa primeramente por las memorias oficiales que los medios de comunicación privados hacen circular:

A veces no hay que buscar la información, ella llega a todos y más ahora que los medios son más masivos que antes, una persona como yo, una chica que apenas sale a descubrir un mundo, no está buscando al despertar que está pasando en el conflicto armado; las noticias, las crónicas, las habladurías, la gente, todo llega a nosotros y por más que pensemos que no nos toca está ahí, y es muy fácil encontrar, comparar y pensar. (Estudiante décimo. Comunicación personal)

Esta estudiante comenta la forma como las noticias sobre el conflicto invade y apabulla a los jóvenes, quizá sin el suficiente tiempo para ponderar, analizar y sopesar su contenido. Este estudio no alcanzó a ahondar en la forma de consumo de las opciones y tendencias que existen actualmente en los medios, algunos de ellos de carácter alternativo, para constatar su nivel de consulta, visita o familiaridad por parte de los estudiantes, tampoco se indagó explícitamente sobre la impresión general

sobre estos, sin embargo hubo muchas voces críticas sobre el manejo que le dan a ciertos sucesos del país. Veamos dos relatos al respecto:

Somos un país con una gran calidad humana, con millones de personas escuchando y viendo lo que los medios de comunicación comprados por la “la burguesía” del país quiere que escuchemos y tapando sus “cosas malas” con novelas y programas que nos hacen ver como un país ignorante [...]. (Estudiante décimo. Relato escrito)

Matan a los líderes sociales, los medios de comunicación no dicen nada, los conflictos son más fuertes cada día y solo tratan de hacernos cegar la verdad. (Estudiante décimo. Relato escrito)

Esta situación lleva a pensar que, independientemente de la distancia que los jóvenes dicen tomar de los medios de comunicación, estos son su principal fuente de consulta para documentarse sobre lo que pasa en el país. Posiblemente, por ello el énfasis en personajes nefastos o en eventos aislados emblemáticos cuando se les pregunta sobre la violencia política de las últimas décadas (hechos que son reiterados no solo en los noticieros sino en innumerables narconovelas con que las programadoras privadas buscan destacar en el rating nocturno de los últimos años). Para Rincón (2018) estas exitosas piezas de la farándula criolla expresan la ambigua cultura arribista de los colombianos, que a la vez juzga y aspira a exhibir una superioridad sobre los otros. Este autor considera que la moral capitalista del poder, del dinero y del sexo, presente en las narconovelas, no es exclusiva de la ilegalidad sino que permea a la clase política afanada en ostentar, ascender y figurar.

Es evidente que el pasado reciente en Colombia ha impulsado su entrada por la vía de las novelas en horario prime. Luego del experimento en 1994 con la versión en pantalla de la novela *La virgen de los sicarios*, no se ha dejado de producir series y cosechar rating hasta la fecha. El centro de estas producciones ha estado puesto en la espectacularidad del narcotráfico, sus excesos, sus crímenes y sus mujeres. Si bien todos los protagonistas de estas narconovelas han terminado muertos o en la cárcel, imperan

estereotipos, estilos de vida y prácticas atractivas para sectores sociales y audiencias que gustan de los contextos patriarcales, autoritarios y violentos, y se han reforzado directa o indirectamente imaginarios vigentes. Además, estas producciones, aunque explícitamente ficcionadas, difunden versiones de hechos violentos del pasado nacional reciente, como magnicidios, masacres o atentados, de forma maniquea y simplista dado el cruce que obtienen con datos y nombres verídicos de la historia próxima, en desmedro de la comprensión crítica de procesos y acontecimientos (muchos de ellos en procesos judiciales inconclusos), así como de la complejidad de sus causas y consecuencias, situación que se acentúa cuando estos hechos aún resuenan en la actualidad² y quiéranlo o no contribuyen así a instaurar memorias sociales emblemáticas. Estas series televisivas despliegan en las pantallas los traumas sociales padecidos y le recuerdan a la sociedad la eficacia y el atractivo de la violencia (Jimeno, 2019; Uribe, 2001) para obtener beneficios económicos y simbólicos, así sean fugaces. Lo duro es que esta ley de las balas no es una fábula, pues hoy se impone en muchas regiones del país donde no hay Estado, donde su presencia es débil y/o donde es cooptado por agentes ilegales (CNMH, 2013).

Por otro lado, con la influencia de los medios se hace visible la categoría de la *globalización de la memoria* (Huyssen, 2002), que alerta sobre la importancia de estos como difusores masivos de acontecimientos dolorosos del pasado que de otra manera no se conocerían por el gran público. El riesgo de la banalización del dolor va de la mano de su posibilidad de ser reconocido por generaciones que no padecieron los hechos traumáticos. En el caso de Colombia, las memorias juveniles sobre la historia reciente, que dicen alimentarse mayormente de los medios de comunicación, conllevan la doble cara de, por un lado, garantizar que eventos polémicos, masacres, ejecuciones extrajudiciales y asesinatos

2 Aunque algunas de las últimas series televisadas como “La Niña”, “Garzón vive” o “El general Naranjo” no han sido sobre narcos, tanto por el perfil dado a los protagonistas como por el tratamiento del relato persiste la utilización de datos reales relacionados con la violencia política y el tratamiento moralista de la trama.

selectivos no se olviden (“los hechos que a mi parecer son más significantes y que marcaron más al país serían El Bogotazo, la masacre de Las Bananeras, la toma del Palacio de Justicia, la masacre de El Salado, la violencia de los Montes de María y alrededores, y por otra parte lo que se vive hoy en día la muerte de líderes sociales”) (Estudiante décimo, Relato escrito), a la vez que arrastra el peligro de su trivialización, casi de cuento, sin distinciones entre motivaciones y sin claras conexiones con el presente (“el conflicto armado de las últimas décadas está pesado; hay muchas muertes a políticos, campesinos, policías, entre muchos más; hay que tener mucho cuidado porque en estos tiempos la delincuencia anda constantemente rondando por ahí”) (Estudiante décimo, Relato escrito).

La mayoría de estudios realizados que indagan por las fuentes de información de los estudiantes de educación básica y media sobre la guerra en Colombia coinciden con esta investigación en anotar la importancia de los medios masivos (Sánchez, 2017; Ramos, 2017; Álvarez y Sánchez, 2018), sin embargo, específicamente Sánchez (2017) pondera el peso de estos en función de las experiencias vitales vividas por los estudiantes en las regiones de su pesquisa, en su mayoría víctimas de algún grupo armado, cuestionando así la sentencia común sobre el imperio del discurso hegemónico que los jóvenes supuestamente reproducen. El presente estudio no logra este nivel de detalle.

Conclusiones

Para Gonzalo Sánchez (2006) la memoria no es solo huella “es también representación mental de un proceso social y cultural” (p. 37). En este sentido, este artículo ha pretendido perfilar la memoria en Colombia al ahondar en el análisis de las representaciones, percepciones e ideas sobre el conflicto armado de un grupo significativo de jóvenes estudiantes de octavo y décimo grado de instituciones públicas y privadas de Bogotá.

Sobre las memorias que portan los jóvenes participantes sobre los orígenes y características del conflicto armado colombiano, inicialmente, se

halló que la mayoría de estos reconocen la existencia de problemáticas sociales y políticas como factor desencadenante; en esta misma dirección asocian el llamado Bogotazo como acontecimiento que provocó esta larga confrontación. Sin embargo, el peso de estas causas se desdibuja para explicar el porqué de su duración, ya que los escolares oscilan entre atribuir al desacuerdo histórico entre guerrilla y Estado y al lucro que genera la guerra, como principales factores explicativos de su persistencia. Este giro se ratifica en las explicaciones escritas, por cuanto la génesis del conflicto, como su permanencia, son mayormente explicadas desde el juicio que entablan los escolares hacia los dirigentes del país y hacia la desesperanza que les ocasiona el presente.

Esta aparente sobreposición de memorias, lejos de ser una contradicción, puede ser interpretada como parte de la dinámica de la memoria social, bajo el entendido que los sujetos reconstruyen el pasado a partir de su presente (Jelin, 2017). Los jóvenes participantes de este estudio parecieran responderle a un hipotético profesor que les pregunta por la guerra en su país con manejo de datos, fechas y hechos sobre ese pasado infeliz, pero a la vez comunican que eso no es lo importante, pues entrados en razones y en argumentos, conectan con el hoy y despliegan con fuerza sus desmotivaciones y desganos por el tiempo presente y el futuro de su país.

En términos de *memorias emblemáticas* (Stern, 2002) o relatos homogéneos y socialmente aceptados, facturados desde el poder que replican dócilmente los ciudadanos, esta investigación encontró algunos vestigios en las memorias escolares, especialmente por la mención reiterada y despolitizada al Bogotazo como hecho generador de la violencia; por demás, no se halló una versión asumida y totalmente compartida respecto al origen, características y consecuencias del conflicto armado en Colombia. Adicionalmente, aunque breves y aisladas, hubo menciones de versiones alternativas del conflicto, leídas en este trabajo como *batallas de la memoria* (Jelin, 2017), específicamente sobre actores y acontecimientos deliberadamente silenciados por las memorias oficiales.

Por otra parte, los escolares reconocen que los medios de comunicación son la principal fuente en la que se informan sobre el pasado de violencia de su país, muy por encima de las clases de ciencias sociales de sus instituciones educativas. Esta situación hace patente, en cierto sentido, la *globalización de la memoria* (Huysen, 2002) en tanto permite recordarnos la hegemonía de los medios tecnológicos en su doble dimensión de trivializar la intensidad de los dramas y sus víctimas, a la vez que posibilitar su reconocimiento y difusión. En otro sentido, con esta omnipresencia de las pantallas cabe identificar la trascendencia de los ecosistemas comunicativos (Martín-Barbero, 2000) como escenarios de socialización de las nuevas generaciones y por tanto como potente configurador de memorias frente al pasado reciente.

Finalmente, con la investigación se identificaron las ideas que tiene un grupo de estudiantes de Bogotá sobre el pasado reciente de violencia en clave de memorias sociales, es decir, desde el punto de vista de las representaciones e imaginarios socialmente asentados y de los cuales los escolares han bebido. Por ello, a diferencia de la mayoría de estudios sobre jóvenes y conflicto, no se ha hecho énfasis en las falencias o en las fortalezas que sus respuestas individuales han evidenciado desde el saber sabio (Chevallard, 1997), sino que se ha procurado relacionar dichas concepciones con la producción y circulación social de memorias oficiales, subalternas o emblemáticas, entre otras, según fuere el caso. Se optó por esta perspectiva de análisis porque se asume que las ideas que tienen los sujetos sobre hechos del pasado de carácter polémico y que resuenan en el presente por su alta sensibilidad social, son fundamentalmente construcciones sociales (Berger y Luckman, 1997), máxime si esos sujetos son menores de edad y no han tenido o tienen vivencias directas o personales sobre el fenómeno de la guerra. En otras palabras, las diferentes memorias sobre el conflicto armado colombiano son objeto de disputa por cuanto involucran intereses políticos y económicos en sectores de la sociedad, así que la legitimidad en cuanto a hechos, actores, contextos y procesos es variada dependiendo del momento

histórico, los escenarios de difusión y las figuras que los invocan. En este sentido, las memorias escolares aquí descritas, en parte, son huellas de esas batallas por la memoria, donde con mayor o menor grado de éxito las diferentes memorias sociales sobre la guerra en Colombia se (des)encuentran en y con los pensamientos y deseos de los jóvenes participantes, o, por lo pronto, a propósito de las preguntas que se les hicieron sobre el origen, características y valoraciones del conflicto armado de vigente ocurrencia.

Esta indagación deja varios asuntos en punta: la necesidad de hacer comparaciones desde el punto de vista de género, pues vale la pena ahondar lo que las distintas opciones en la escuela piensan respecto al conflicto; profundizar en el aporte específico de lo escolar respecto a su peso en la configuración de las memorias de los estudiantes, así como caracterizar la posible transformación de estas a lo largo del proceso educativo en los años de escolarización; establecer contrastes significativos entre representaciones de la comunidad educativa de contextos afectados y no afectados por la guerra para sugerir intervenciones pedagógicas discriminadas; analizar el papel de experiencias pedagógicas alternativas y de entornos culturales y biográficos progresistas o castrenses de estudiantes enfrentados a la comprensión del pasado reciente, entre otros. Aristas proclives de ser tratadas en futuras investigaciones o por colegas interesados en el campo.

Referencias

- Álvarez, D. y Sánchez, C. (2018). *¡Aguante la paz! Análisis de los imaginarios de paz y derechos humanos entre los estudiantes de grado séptimo del Colegio Víctor Charry para el diseño de una propuesta pedagógica de paz en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2020). El conflicto armado colombiano visto por los escolares. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 30, 8-16.

- Berger, P. y Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós.
- Álvaro Uribe: el histórico caso que lleva al expresidente de Colombia por primera vez ante la justicia (y por qué divide al país). (8 de octubre de 2019). *BBC Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49967816>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas (eds.). (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas*. Desde abajo.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *¿Cuál es la definición de "conflicto armado" según el derecho internacional humanitario?* <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-es.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2018). *Cinco conflictos armados en Colombia ¿qué está pasando?* <https://www.icrc.org/es/document/cinco-conflictos-armados-en-colombia-que-esta-pasando>
- García, A. y Rodríguez, M. (2019). *Percepciones de los niños y las niñas sobre el conflicto armado colombiano: un ejercicio desde la memoria, las narraciones y los lenguajes artísticos* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Halbwachs, M. (1994). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Flacso.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibagón, J. y Chisnes, L. (2019). Narrativas Históricas sobre el Conflicto Armado Colombiano y sus Actores. Estudio a Partir del Análisis de Textos Escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 14(2), 203-221.
- Ibañez, J. (2006). Presentación. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (9-30). Lom.
- Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En C. Degregori y E. Jelin (eds.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). Instituto de Estudios Peruanos.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Jimeno, M. (2019). *Cultura y violencia: hacia una ética social del reconocimiento*. Universidad Nacional de Colombia.
- Larreameydy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. Bello y S. Ceballos (eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-275). Universidad Nacional, Fundación Dos Mundos.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Lom.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 2-24.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Enseñanza de la historia de Colombia será obligatoria y continuará integrada a las Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-364957.html?_noredirect=1
- Moreno, P. y Cadavid, M. (2017). *Influencia de Caracol y RCN en la opinión pública con respecto a los diálogos de paz en Colombia (2012-2016)* [tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente].

- Parra, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*.10(3), 775-788.
- Portafolio (2021). Ni empleo ni educación, el drama del 27,7% de los jóvenes. 13 mayo de 2021. <https://www.portafolio.co/economia/dane-reporte-situacion-en-colombia-ni-empleo-ni-educacion-el-drama-del-27-7-de-los-jovenes-en-colombia-551939>
- Presidencia de la República (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 “Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz Cátedra de la paz”. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Rincón, O. (2018). Narco Colombia: la banalización de la cultura narco. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/narcolombia-la-banalizacion-de-la-cultura-narco/>
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 26(77), 57-84.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre.
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. La Carreta Editores.
- Stern, S. (2002). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices* (pp. 11-33). Siglo XXI.
- Suárez, A. y Sandoval, V. (2017). *Imaginario sociales en torno al conflicto y la paz en las y los estudiantes de grado sexto de los colegios Simón Bolívar (Suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la Cátedra de Paz* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Suárez, J. (2014). *Imaginario sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del colegio Nueva York de Bogotá* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Corporación Región.

El gerundio predicativo en español

Gerund Predication
in Spanish

O gerund da precação
em espaniol

Armando Mora-Bustos* <https://orcid.org/0000-0003-0743-4744>

Alejandra I. Ortiz-Villegas** <https://orcid.org/0000-0002-4107-4968>

H. Antonio García-Zúñiga*** <https://orcid.org/0000-0002-5247-8124>



Para citar este artículo

Mora-Bustos, A., Ortiz-Villegas, A. I. y García-Zúñiga, H. A. (2022). El gerundio predicativo en español. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13626>

* Doctor en Lingüística por El Colegio de México. Adscrito a la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, México. Correo: amora@xanum.uam.mx

** Candidata a Doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Adscrita al Instituto de Educación Media Superior-Plantel Tlalpan 2, Ciudad de México, México. Correo: aov_26@yahoo.com

*** Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el Instituto Politécnico Nacional. Adscrito al INAH-Museo Nacional de las Culturas del Mundo, Ciudad de México, México. Correo: hamlet_garcia@inah.gob.mx

Artículo recibido
07•01•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

Resumen

El objetivo de este artículo es describir las predicaciones de gerundio. El aporte que se presenta está orientado al hecho de que la lengua española no solamente dispone como núcleo de una predicación oracional a un verbo flexionado, sino que el gerundio funge como núcleo de una predicación clausal. La predicación de gerundio codifica y expresa los rasgos gramaticales a través de mecanismos particulares; el argumento sujeto (efectuador-agente) está exhibido, generalmente, en una frase nominal ubicada en posición preverbal; el argumento objeto y el argumento objeto-dativo se indexan, a través de clíticos, en el núcleo de la predicación, las frases nominales con las que hacen referencia explicitan las propiedades de los roles temáticos. El sistema de marcación de estas construcciones es mixto: marcación en el dependiente y marcación en el núcleo. Los valores aspectuales y de modo están expresados por la naturaleza léxica de la base del gerundio y por los adjuntos. La variedad de español objeto del estudio es la mexicana, en particular la de la Ciudad de México.

Palabras clave

predicación; gerundio independiente; argumentos; aspecto; modo

Abstract

This article concerns gerund predication. The contribution is oriented to the fact that the Spanish language not only has as the nucleus of a sentence an inflected verb, but also the gerund acts as the nucleus of a clause predication. Gerund predication encodes and expresses grammatical features through particular mechanisms; the subject argument (effector-agent) is exhibited, generally, in a nominal phrase located in a preverbal position; the object argument and the object-dative argument are indexed, through clitics, in the core of the predication, the noun phrases with which they refer make explicit the properties of the thematic roles. The marking system of these constructions is mixed: marking in the dependent and marking in the nucleus. Aspectual and mode values are expressed by the lexical gerund and by the adjuncts. The variety of Spanish that is the object of the study is Mexican, particularly of Mexico City.

Keywords

predication; independent gerund; arguments; aspect; mode

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever as predicções do gerúndio. A contribuição que se apresenta está orientada para o fato de que a língua espanhola não só tem como núcleo de uma predicção sentencial a um verbo flexionado, mas o gerúndio atua como núcleo de uma predicção clausal. A predicção do gerúndio codifica e expressa características gramaticais por meio de mecanismos específicos, onde o argumento do sujeito (agente-efetor) é exibido, geralmente, em um sintagma nominal localizado em uma posição pré-verbal; o argumento do objeto e o argumento do objeto-dativo são indexados, por meio de clíticos, no núcleo da predicção, pois os sintagmas nominais aos quais se referem tornam explícitas as propriedades dos papéis temáticos. O sistema de marcação dessas construções é misto: marcação no dependente e marcação no núcleo. Os valores aspectuais e modais são expressos pela natureza léxica da base do gerúndio e pelos adjuntos. A variedade do espanhol objeto de estudo é a mexicana, principalmente a da Cidade do México.

Palavras chave

predicação; gerúndio independente; argumentos; aspecto; modo

Introducción

En este trabajo se argumenta a favor de la idea de que el gerundio independiente (Luna, 1980; Albalá, 1988; Otálora, 1992), (1) y (2), es núcleo de la predicación clausal; en este trabajo la etiqueta ‘gerundio independiente’ será remplazada por la noción de ‘gerundio predicativo’. Esta forma verbal, que no cuenta en términos morfológicos con flexión (tiempo, aspecto, modo, persona y número), por un lado, codifica el aspecto en la base léxica y, por otro lado, está dotada de una estructura que incluye tanto argumentos como adjuntos propios, (3) y (4), los cuales constituyen el sentido general de la cláusula; por tanto, los argumentos están expresados en frases nominales. Otras de las particularidades de esta construcción son que los argumentos pueden aparecer pronominalizados codificando número y que los adjuntos pueden detonar diferentes sentidos relacionados con el aspecto y el modo.

Los ejemplos del trabajo se tomaron del apartado de la Ciudad de México del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA), así como de un corpus que recoge información referente al habla de estudiantes de nivel medio superior y superior de la zona central de

México, recopilado por quienes escriben la presente propuesta entre 2017 y 2020.

1. a. X: ¿Qué haciendo?
Y: *Estudiando* para el examen de mañana.
b. ¿Cómo ves? *Oyendo* otra vez sus tonterías.
2. a. El gobierno *haciendo* de las suyas: *atropellando, decretando, confinando* como cualquier dictador.
b. Míralo, *¿siguiendo* la transmisión en inglés? ¡Órale con el bilingüe!
3. a. Nuevamente *preguntándome* si hoy será mi día.
b. Mira, acá trayéndote nuevamente al sobrino.
4. a. Le dejo el suéter sobre la mesa y *poniéndoselo* rapidito.
b. *Levantándose* de aquí...uno, dos, tres. ¡Muy bien!

En la literatura sobre el tema (véanse más adelante los antecedentes para mayor detalle) se han reconocido y nombrado los diferentes contextos

en los cuales es más común encontrar este tipo de estructura. Estos remiten, principalmente, a la sintaxis y a lo que Herrero (1994: 166) denomina “valores que posee el gerundio”: pregunta-respuesta (Luna, 1980; Otálora, 1992), como en (5); sustitución de un verbo conjugado o gerundio histórico (Luna, 1980; Otálora, 1992), como en (6); con valor locativo (Albalá, 1988), como en (7); como verbo dominante en cláusulas de sentido adversativo (Magallanes, 1970), como en (8); modal (Magallanes, 1970), como en (9); frases exclamativas (Herrero, 1994; Fernández, 1999), como en (10); explicaciones a pie de foto (Bobes, 1975) o epigráfico (Sedano, 2011), como en (11).

5. a. X: Estuve en San Cosme dos años.
Y: ¿*Cursando* qué?
b. X: ¿Ya *yendo* al trabajo tan temprano?
Y. *Yendo, yendo.*
6. a. Todos con sus linternitas *alumbrándose* para no caerse.
b. ¡Qué bonito! La gente otra vez *paseando* por el parque.
7. a. Pero luego la parte ésta de... *pasando* ya a Dinamarca para arriba, cambia mucho.
b. Una vez *localizando* la calle, la armamos.
8. a. Uno *superándose, estudiando* carreras y carreras, para que llegue cualquiera a decirle lo mal que vive.
b. Todos los días *luchando* por salir adelante y el político ni se despeina.
9. a. Ya traía yo una preparación... pues de formación puramente personal, ¿verdad?: *hurgando* aquí, allá, *tratando* de entender.
b. *Pasando* hambre, *viviendo*, pues.
10. a. No, pues me parece muy bien: ¡Tú *imponiendo* la moda!
b. ¡*Saliendo* adelante como toda una guerrera!

11. a. El presidente *saludando* a los diputados.
b. *Firmando* el acta de conjuración de huelga.

El primer problema que surge al considerar esta metodología de trabajo es que, en las clasificaciones, como bien apunta Herrero (1994), se mezclan parámetros de distinta naturaleza: sintácticos, semánticos, pragmáticos y enunciativos, básicamente. El segundo problema que, en este sentido, se reconoce es el relacionado con la orientación; esto es, se describe el contexto, pero se deja de lado la estructura propia del gerundio predicativo y lo que ésta conlleva.

En efecto, aunque prácticamente en todas las investigaciones que existen sobre el tema se reconoce que el gerundio independiente es un núcleo verbal de una secuencia y que éste constituye un enunciado (con excepción de Bobes, 1975), se ha omitido explicar las razones de esta consideración. Además, por esta circunstancia, no se han tomado en cuenta otras estructuras u otros rasgos que se encuentran presentes en este tipo de gerundio predicativo, como se muestra en (12). En razón de lo anterior, el propósito de este trabajo es explicar la naturaleza gramatical de esta predicación, la cual, como muestra Herrero (1994), es una constante en la lengua oral de distintas variantes del español. Al respecto, los criterios que se manejan para sostener que el gerundio predicativo es un núcleo predicativo son la identificación de argumentos, adjuntos, así como el aspecto, el número y el modo. Por tanto, el análisis de esta estructura es el aporte del presente trabajo.

12. a. La gente *pensando* en ustedes.
b. Llegamos ahí en San Pedro Mártir, *viviendo* con el señor este R C.
c. Mi papá de noche caminaba, pero dice que nomás *protegiéndose* con una chalupa chiquita.

Algo que es imprescindible anotar es que el gerundio predicativo no puede describirse como un elemento que sustituye la construcción perifrástica, como las de (13). Por el contrario, hay suficiente evidencia para sostener que se trata de otro tipo de construcción. En (14) se proporcionan ejemplos en los que se observa que el gerundio predicativo no se encuentra asociado necesariamente a la lectura de un aspecto progresivo, continuo o durativo, como se da en una estructura perifrástica.

13. a. ¡Por fin!, Juan (está) *haciendo* sus pininos.
b. Los vecinos apenas (van/están) *llegando*.
14. a. ¡Mira a María *cantando*!
(Lectura buscada: ¡Mira cantar a María! y no ¡Mira a María (quien) está cantando!)
b. X: ¿en qué parte de Guanajuato?
Y: es este *colindando* con Zacatecas y San Luis Potosí.

Para el presente estudio sólo se toman en cuenta construcciones simples, por lo que no se analizan los casos que se encuentran en oraciones causales, (15), y condicionales, (16). De igual manera, por la tesis del estudio, solamente se consideran estructuras argumentales, por lo que no se toman en cuenta ejemplos como el de (17), que funcionan como adjuntos.

15. a. *Saliendo* temprano, llegué al examen.
b. Los precios de por sí ya son altos y el IVA es mucho, *incrementándose* otra vez, no van a resolver nada.
16. a. *Llegando* temprano, visitan todo Teotihuacán.
b. *Comprando* todos los ingredientes, podemos hacer el pan de muerto.
c. *Vendiéndose* la casa, nos vamos a Acapulco.
17. a. X: ¿A qué hora llegas?
Y: Llego *pasando* las 2.
b. Corre *impulsándote* fuerte.

En síntesis, en esta propuesta de análisis no se considera al gerundio como núcleo de una frase verbal, sino como el núcleo de una cláusula; en consecuencia, licencia diferentes clases de FNs que completan las posiciones argumentales. La descripción de este fenómeno gramatical se rige bajo el precepto de que la noción de gerundio es una categoría léxica que debe ser descrita como si se tratara de una etiqueta descriptiva concentradora de una constelación de propiedades morfológicas y morfosintácticas que pueden compartirse con algunos otros ítems léxicos (Van Valin, 2013).

El gerundio predicativo, en términos de sus propiedades morfosintácticas, hace parte de una forma verbal sin flexión; denota estados de cosas de diferente naturaleza semántica (acciones, estados, procesos, logros, semelfactivos, procesos activos. *cf.* Van Valin 2005); morfológicamente no codifica, tiempo, aspecto, modo, persona y número. Semánticamente los gerundios predicativos funcionan como núcleo de la cláusula; la noción de núcleo no debe restringirse a un verbo finito. El predicado –gerundio– aparece con diferentes nominales o expresiones argumentales; la unidad verbal expresada en esta forma verbal conserva semánticamente la valencia argumental; de ahí que aparezcan construcciones con diferente número de argumentos, los cuales se realizan en FNs o aparecen encubiertos o implícitos.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. Primero se tratan los antecedentes del objeto de estudio con el propósito de situar teórica y metodológicamente la investigación. En este apartado se presentan las principales reflexiones y argumentaciones que se han realizado sobre el tema. Posteriormente, se anotan los puntos principales de lo que es una predicación para poder definir al gerundio predicativo a partir de este rasgo. En las siguientes secciones se presentan las características gramaticales que tiene el gerundio predicativo. En la tercera se define el ‘argumento sujeto’ de esta construcción con base en la noción de efectuator (Van Valin, 2005), en tanto que en la cuarta se plantea lo referente a las relaciones gramaticales del gerundio,

es decir, los objetos acusativo y dativo, tanto los que están en el ámbito de las relaciones temáticas paciente, tema, contenido; como las de receptor, recipiente, beneficiario. En la quinta sección se puntualiza sobre la posibilidad de que el gerundio predicativo posea adjuntos propios. Por último, se da cuenta del tiempo, el aspecto, el modo y el número. Con esta descripción se cubren los elementos que tienen los núcleos predicativos en español.

Antecedentes

El gerundio, en términos de Gili y Gaya (1994), es una forma del verbo mismo. Bello (1847), por su parte, lo consideró como un derivado verbal que representa la acción del verbo en abstracto. La Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, NGLÉ, de aquí en adelante) es uno de los estudios que reportan las características gramaticales del gerundio independiente. En ella se distinguen diferentes tipos de gerundio y se establece que éste carece de marcas de tiempo, modo, número y persona. Asimismo, se reconoce que el gerundio se construye como un verbo dado que admite sujetos expresos y tácitos; por esta razón se menciona que su interpretación depende de factores externos. Una cuestión importante que se dice en esta obra es que el gerundio puede recibir complementos.

La denominación de gerundio independiente se debe a que es una forma que no está subordinada al núcleo verbal de la oración y manifiesta autonomía (Herrero, 1994). Esta construcción no flexiva, no flexionada en términos de Bosque (1989), se caracteriza, según Herrero (1994), por tener carácter durativo, aspecto imperfectivo y ser una forma neutra en cuanto al tiempo. Al respecto, Moreno (2017) reconoce y añade a la descripción del gerundio independiente una función histórica dentro de las narraciones y destaca un valor imperfectivo. Sobre las marcas de tiempo y persona, esta autora sostiene que son recuperables gracias al contexto.

El gerundio independiente funciona como núcleo verbal (Herrero, 1994); esto es, se actualiza como verbo en la oración y constituye una oración independiente que tiene autonomía sintáctica como la

categoría de verbo. Este rasgo también es mencionado por Moreno (2017), quien explica que el gerundio no perifrástico (otra de las denominaciones que aparecen en la bibliografía especializada) funciona como oración independiente, no subordinado a un predicado principal. Lo anterior obliga establecer cómo se presenta el sujeto en este tipo de construcciones. En la NGLÉ (2019) se establece que esta forma se construye como verbo puesto que admite sujetos expresos o tácitos, de igual modo, recibe complementos, de hecho, el gerundio predica sobre el sujeto, objeto directo o complemento de régimen. Así, el gerundio puede usarse como predicado con sujeto antepuesto, como en el caso de *'el embajador saludando al presidente'*; en expresiones denominativas *'Buscando a Nemo'* y en respuestas a saludos corteses *'A: ¿qué hay de nuevo?, B: tirando la basura'*.

Por último, tanto Herrero (1994) como Moreno (2017) coinciden en indicar que el contexto de aparición de estas formas se da en cualquier modalidad de enunciación (declarativa, exhortativa, interrogativa y exclamativa), aunque, por su parte, Herrero (1994) especifica que el contexto de uso del gerundio independiente es característico del "estilo hablado" y de registros informales. Una aportación interesante de esta autora es que reconoce que dentro de la clasificación del gerundio se han mezclado parámetros sintácticos, semánticos, pragmáticos y enunciativos y que, por ello, es necesario un estudio minucioso al respecto.

En suma, los trabajos existentes sobre el tema afirman que el gerundio independiente es un núcleo verbal y que puede estar acompañado de sujetos explícitos (en ninguno de los trabajos revisados se indica lo que se entiende por sujeto; atendiendo los criterios de flexión verbal, se podría asumir que no se trata de un sujeto verbal, sino de una noción muy general). También se ha mencionado que carece de flexión, así como de marcas de modo, número y persona, además de que tiene un valor imperfectivo y su contexto de enunciación no muestra restricciones. No obstante, lo que no se ha dicho es que esta construcción, a pesar de no ser de marcación en el núcleo, sí manifiesta tanto el modo, como el

aspecto y la persona, al igual que los argumentos seleccionados por el núcleo predicativo.

Como ya se estableció arriba, la postura y el aporte que se desarrolla en este trabajo se centra en argumentar que las construcciones de gerundio predicativo son explícitamente cláusulas que de manera similar a las que presentan un verbo flexionado, están saturadas por argumentos y dentro de la construcción se codifican los rasgos de aspecto, modo y número. Las construcciones de gerundio predicativo simplemente son un recurso alterno de predicación nuclear en español; como se ha observado en otras lenguas (Overall, Vallejos y Gildea, 2018), por lo que es natural que compartan propiedades con las predicaciones canónicas (verbo flexionado), pero que, a la vez, desarrollan procedimientos gramaticales propios que definen o caracterizan su naturaleza estructural.

El gerundio predicativo

Dentro del ámbito de los estudios tipológicos-funcionales (Givón, 1990) y modelos formales (Van Valin y LaPolla 1997), el núcleo de un predicado no está restringido al verbo. En efecto, la predicación no verbal, en un sentido amplio, da cuenta de la formación de cláusulas que, en lugar de un verbo, tienen otra categoría gramatical que funciona como predicado (Dik y Hengeveld, 1991; Stassen, 1997, 2009). Overall *et al.* (2018) definen la predicación no verbal en términos estructurales; esto es, que las cláusulas no contienen en sentido estricto un verbo o estos son semánticamente vacíos o reducidos (como las cópulas), y sirven principalmente como medios para indicar al escucha que el núcleo de un predicado es un elemento no verbal. Stassen (1997) muestra que hay múltiples lenguas en donde los predicados verbales y los no verbales comparten marcas de tiempo-aspecto, morfología de marcación de persona. En resumen, estas estructuras comparten algunos rasgos del comportamiento de la predicación verbal.

La predicación del gerundio estaría dentro del ámbito de la predicación verbal. Este núcleo predicativo conserva aún algunos rasgos gramaticales

presentes en la predicación verbal con flexión, sólo que los recursos gramaticales para expresarlos difieren, en algunos niveles, de las formas canónicas de la predicación con verbo flexionado.

En concordancia con lo anterior, Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) señalan que la noción semántica de predicación no se limita a la predicación oracional. Según estos autores, cualquier relación de saturación entre una función proposicional y su argumento será una estructura predicativa. Por ejemplo, los sustantivos y los adjetivos expresan funciones proposicionales similares a las denotadas por una oración. Determinadas expresiones-predicados, en este caso los gerundios predicativos, poseen una red argumental que necesita ser saturada por completo. En la lengua española, solo las categorías léxicas son susceptibles de tener una red argumental y, en consecuencia, funcionar como predicados. De acuerdo con Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008), el proceso de saturación requiere que se combine un predicado con su(s) argumento(s). En este orden de ideas, pero con una perspectiva mucho más amplia, (Van Valin y LaPolla, 1997) consideran que un predicado refiere a los elementos predicativos tales como verbos, adjetivos, sustantivos y adposiciones (entre las que destacan preposiciones o postposiciones). Esto quiere decir que el predicado se tipifica como la unidad sintáctica nuclear en la estructura de una cláusula. Dentro de la cláusula aparece un número de frases nominales y frases prepositivas, algunas de estas son semánticamente argumentos del predicado, en tanto que otras no lo son. Por esta razón, es importante distinguir todos los elementos que son argumentos del predicado, de los que no lo son.

En el español, como en muchas otras lenguas, los núcleos del predicado no solamente corresponden a verbos. En los ejemplos de (18), el gerundio predicativo es el núcleo del predicado. Como cualquier unidad predicativa nuclear, el gerundio dispone de argumentos propios; esto es, semánticamente, las unidades léxicas verbales no flexionadas que aparecen en el gerundio son, inherentemente, poseedoras de un determinado número de argumentos; demandan uno, dos o tres argumentos.

18. a. *Ella* nomás ahí escuchando, pero ya no viene.
b. X: ¿Cuánto tiempo estuvieron así?
Y: ¿Cargando *el agua*?
c. Mi tía saludando *a mi mamá*.
d. Su esposa tiene una papelería, se ayudan entre los dos, o sea, ahí *atendiéndosela*.
e. Yo *acá también* extrañándote mucho.

En (19) se presentan las características y propiedades gramaticales de las construcciones predicativas de gerundio. Algunas de estas propiedades o rasgos gramaticales se configuran de manera similar a la predicación verbal flexionada.

19. a. Alineamiento nominativo-acusativo
b. Se adjuntan en el núcleo de la predicación los pronombres clíticos de reflexivo, acusativo, dativo.

Generalmente, el agente-efectuador aparece en posición preverbal, (20a), en construcciones transitivas e intransitivas, (20b), aunque también se ubica después del verbo, como en (20c). Sin embargo, también puede estar encubierto o implícito, como en (20d). Como se mostrará más adelante, el argumento sujeto codifica propiedades de lo que Van Valin y Wilkins (1996) denominan ‘efectuador’. Los objetos (acusativo y dativo se ubican después del verbo, (20b). O bien, se realizan como pronombres enclíticos, (20b), (20c); ocurre lo mismo, con el pronombre reflexivo de (20d).

20. a. La gente *viviendo* al día con este Presidente, ni modo.
b. El “bendito” sol *calentándonos* la cabeza todo el “santo” día.
c. Pobre mujer, *tejiéndolas* ella solita (todas las servilletas) de día y de noche.
d. Aquí en el campo, sin ayuda, *valiendonos* de nuestros propios recursos.

Un conjunto de rasgos y propiedades gramaticales se comportan de manera particular en las oraciones de gerundio predicativo, como se observa en (21).

21. a. Los clíticos solamente se adjuntan en posición postnuclear (enclíticos).
b. La posición del objeto tiende a ser postverbal y fija.
c. Se codifica aspecto y no tiempo; los valores aspectuales están determinados por la base verbal o por los adjuntos.
d. Se expresa modo *realis*, imperativo, exhortativo e *irrealis* a través de adjuntos.
e. El número aparece codificado en las frases nominales o en los pronombres clíticos.

En las construcciones de gerundio predicativo, como las que se presentan en (22), se configura un valor aspectual iterativo o frecuentativo que está determinado en la base léxica del núcleo o en un adjunto, ver (22a). El número, por su parte, aparece expresado en las frases nominales extendidas que se realizan como argumentos, como en (22b). El sentido *irrealis* sólo se exhibe en contextos particulares, como en (22c). Para este caso es indispensable que aparezca un adjunto con sentido de probabilidad o posibilidad.

22. a. Una y otra vez *llegando* a la misma hora, no señor.
b. ¡*Corriendo* señores!
c. X: ¿No sé cómo llegar temprano a la escuela?
Y: Tal vez *madrugando* un poquito.

Las oraciones de gerundio predicativo aparecen en contextos pragmático-discursivos específicos; para esto, las entidades implicadas en el acto de habla deben estar bajo el conocimiento de los hablantes y la referencia debe estar bajo el control de los interlocutores; sólo así se puede dar cuenta

del argumento sujeto de (24a). De igual manera, no pueden aparecer modificadas por ciertos adverbios, como en (24b) y muchas unidades verbales sólo aparecen en construcciones de gerundio complejas, como en (24c), que aquí no son objeto de estudio.

23. a. Como siempre, *haciéndoles* la tarea a los niños.
 b. *Profe, nosotras *no dándole* lata otra vez.
 c. Pues sí, *enviándosela* (la maleta) a Juanito para que se vaya directamente al aeropuerto.

Debido a la naturaleza gramatical, las construcciones predicativas de gerundio son poseedoras de propiedades particulares; en (25), se presenta un contraste entre la predicación generada en un verbo flexionado y la predicación de gerundio.

24. Contraste de predicaciones: verbal y gerundio

En este apartado, se ha presentado una serie de rasgos que tipifican las construcciones de gerundio predicativo, esto es, no indexa el argumento sujeto, pero sí lo hace con los clíticos de acusativo y dativo; no aparece la flexión de tiempo, modo, aspecto y

	Vflx	GPred
Indexación del argumento sujeto	SÍ	NO
Clíticos de acusativo y dativo	SÍ	SÍ
Flexión de TAM	SÍ	NO
Restricción de la base léxica	NO	SÍ
Restricciones pragmáticas	NO	SÍ
Modificación amplia	SÍ	NO
Marcación en el núcleo	SÍ	NO
Argumentos encubiertos	NO	SÍ
Núcleo de la cláusula	SÍ	SÍ

persona; existe una restricción dado que no todas las bases léxicas pueden aparecer en forma de gerundio predicativo; presenta restricciones pragmáticas; se restringe la modificación; no hay marcación en el núcleo; puede presentar argumentos encubiertos y no se presenta como núcleo de la oración, sino de la cláusula. La naturaleza gramatical de esta construcción implica que se compartan las propiedades de una oración con verbo flexionado. No obstante, al tratarse de una predicación sin flexión, como ya se mencionó, dispone de mecanismos propios para expresar y codificar argumentos y rasgos (aspecto, modo, número). En los siguientes apartados se describirán en detalle estas propiedades.

Argumento sujeto (Agente-efectuador)

Contrario a lo que ocurre con un verbo flexionado, en donde el argumento sujeto se encuentra indexado en el verbo (marcado en el núcleo en términos de Nichols, 1986), en la cláusula de gerundio predicativo, el efectuador, en el caso de que esté expresado, va a realizarse en una FN; este hecho implica que esta predicación presenta un sistema de marcación en el dependiente (*cf.* Nichols, 1986; Haspelmath, 2013); la función sintáctica de los argumentos agente, paciente y beneficiario está determinada por el orden de constituyentes.

El argumento agente de las construcciones de gerundio predicativo es entendido como una entidad abstracta susceptible de codificar una serie de propiedades que Van Valin y Wilkins (1996) caracterizan como el *efectuador de la acción*. En las construcciones objeto de estudio, esta entidad aparece realizada en una FN o en una forma encubierta, como en (26a) y (26b), mientras que en (26c) y (26d) está expresada en un pronombre personal y en un nombre propio, respectivamente. En (26e), por su parte, el *efectuador* aparece como una entidad cuyo referente tiene accesibilidad por parte de los participantes del acto de habla.

25. a. X: Ajá, pero ¿en qué zona del Centro?
 Y: Ahí, *saliendo* del metro, alrededor de la Catedral.

- b. En el hospital *valiendo* madres con la apendicitis.
- c. Yo dije “ay, no me vaya a quedar así”. Yo *pensando*, ¿no? “Está quemado, no me vaya a quedar así”.
- d. Pedro siempre *dando* vueltas a lo mismo.
- e. X: ¿y tu papá?

Y: *ganándose* la vida en la central de abastos.

Semánticamente el argumento sujeto nocional de las construcciones de gerundio predicativo explicita a un *efectuador* y posee la capacidad de hacer algo, hecho que se evidencia a través del núcleo predicativo. Las propiedades semánticas del *efectuador* se implementan a partir de principios pragmáticos. Un *efectuador* puede presentarse como una entidad altamente agentiva o un participante carente de esta capacidad. La interpretación de la agentividad, vista desde el nivel pragmático, ocurre con todas las entidades, clasifíquese a éstas como concretas, abstractas, con vida, volitivas, etc. Según DeLancey (1984) y Langacker (1990) la primera y la segunda persona tienen el mismo grado de animacidad, pero quien utiliza la primera persona está seguro de su propia volición, intención y conciencia. Por otro lado, quien utiliza una persona diferente a la primera no puede controlar ni conocer la voluntad, la intención y el propósito de otras personas.

Por otra parte, Van Valin y Wilkins (1996) mencionan que las propiedades pragmáticas de un *efectuador*, en específico las que dan cuenta de la estructura de la información, se proyectan escalarmente. Por ejemplo, los pronombres personales son más topicales que las frases nominales definidas e indefinidas. De esta manera, los rasgos del *efectuador* están lógicamente asociados, se enmarcan en criterios semánticos (animacidad), pragmáticos (topicalidad) y morfo-sintácticos (formas-frases o morfemas) (Givón, 1983, 1990; Levinson, 1987 y Lambrecht, 1994).

Las entidades que aparecen expresadas en las frases nominales y se realizan como *efectuadores*, como se ha dicho, codifican diferentes grados de

agentividad. Nótese que el *efectuador* es un incitador, iniciador, o bien, realizador de un evento o estado de cosas. En las construcciones de (27) no aparece una forma que exprese directa o explícitamente el *efectuador*. En (27a), la frase posesiva, *a su edad*, hace referencia a un poseedor que se encuentra en el ámbito discursivo y éste funge como *efectuador*. En (27b), el enclítico reflexivo *se* y el hecho resultante de la causación, *los locos*, predeterminan que el *efectuador* corresponde a una segunda o tercera persona plural. En contrapartida, en (27c) el *efectuador* está codificado en el núcleo de la predicación, *viviendo*, se trata de una entidad animada-humana; finalmente, en (27d), se trata de un predicado climatológico, *lloviendo*.

- 26. a. ¡A su edad y todavía *creyendo* en los Reyes Magos!
- b. Míralos tú, *haciéndose* los locos, como si nada.
- c. En plena pandemia y *viviendo* la noche a todo lo que da.
- d. ¡Qué horror, todo el día *lloviendo*!

En resumen, el sujeto-efectuador es una entidad nocional abstracta que aparece expresada directamente en diferentes recursos morfosintácticos, por lo que la referencia se codifica directamente dentro de la oración o está anclada en el discurso.

Argumento objeto

En este trabajo hemos dado argumentos a favor de que el gerundio predicativo es el núcleo de la predicación, dicho esto, como parte de la estructura argumental de ese predicado, además del sujeto-efectuador, este núcleo puede requerir o demandar temas, pacientes, experimentantes, beneficiarios, etc. En los ejemplos de (28a), *la espinita de la rosa*, y de (28b), *las bolsas de hule*, son complementos de los núcleos predicativos *quitando* y *planchando*, respectivamente. Estos complementos pueden aparecer en forma de enclíticos argumentales, como en (28a') y (28b'). Es decir: los clíticos codifican los argumentos sintácticos

del predicado; en estos ejemplos corresponderían a las relaciones gramaticales objeto directo (*lo, los, la, las*) y objeto indirecto (*le, les, se*). Esto implica que, con lo que respecta a la marcación de objetos, la predicación de gerundio exhibe un sistema de marcación o indexación en el núcleo (*cf.* Nichols, 1986; Haspelmath, 2019). En este tipo de marcación los índices codifican los argumentos sintácticos y las frases nominales con las que hacen referencia expresan rasgos semánticos (véase a este respecto a Ortiz, Ibáñez y Mora-Bustos, 2020). En los casos en donde no haya co-ocurrencia, la frase nominal codifica la función sintáctica y la relación semántica.

27. a. La otra quitando *la espinita de la rosa*.
 a'. La otra *quitándose*.
 b. Ahora sí que planchando *las bolsas de hule*.
 b'. Ahora sí que *planchándolas*.

Con relación al objeto directo, como se muestra en (29) el gerundio predicativo mantiene los rasgos semánticos propios de una entidad verbal, obsérvense los contrastes entre (29a), (29b) y (29c) frente a (29a'), (29b') y (29c'), en los que el objeto directo, *sacos, la fecha de caducidad de estos medicamentos y mi nuevo libro*, se mantienen sin cambios; lo anterior es posible puesto que se conserva la capacidad rectora (regir) o demandante de los verbos *cargar, ver y leer*; así, ya sea en una forma flexiva o no flexiva, proyecta el tipo de argumentos requeridos o demandados.

28. a. Yo cargando *sacos* para ayudarles a las otras a sacar el trabajo.
 a'. Yo cargo *sacos* para ayudarles a las otras a sacar el trabajo.
 b. Viendo *la fecha de caducidad de estos medicamentos*.
 b'. Veo *la fecha de caducidad de estos medicamentos*.
 c. Leyendo *mi nuevo libro*.
 c'. Leo *mi nuevo libro*.

Como se mencionó arriba, el objeto directo puede aparecer indexado en el gerundio predicativo, hecho que justificaría, en parte, la postura de que el gerundio funciona como núcleo de una predicación; como puede verse en (30), el objeto directo aparece indexado en un clítico.

29. a. Y así nos íbamos, yo *cargándolo, llevándolo* al fútbol.
 b. Ella *siguiéndome*, tratando y siguiendo las curaciones.
 c. Todos así ¿no?, *viéndolo* nada más.

En (31) hacen referencia cruzada la frase nominal con el clítico. En este caso el enclítico exhibe al objeto directo y la frase nominal explícita la función semántica; paciente, *a Pedro*, en (31a), y estímulo, *a María*, en (31b).

30. a. *Golpeándolo* a Pedro.
 b. *Viéndola* a la María, vestidita así, muy chistosa.

Las frases nominales en función de objeto directo no presentan restricciones, éstas pueden ser escuetas (32a), cuantificadas (32b), definidas (32c), indefinidas (32d) o posesivas (32e).

31. a. Ahí el jefe recibiendo *noticias*.
 b. Mírala, decorando *muchas galletas*.
 c. ¡Por fin!, preparando *la cena*.
 d. Haciendo *unas compritas* para mi mamá.
 e. Mirando como bobo *su reloj*.

Los datos del corpus indican que el orden de constituyentes tiende a ser rígido; esto es, el gerundio predicativo seguido del objeto directo. En este trabajo, este tema no será desarrollado por cuestiones de espacio.

Argumento Objeto-Dativo

En cuanto al objeto dativo se sabe que la estructura argumental de los verbos ditransitivos no necesariamente implica su obligatoriedad semántica. Este tipo de objetos, ya sean seleccionados o no, también se expresan cuando el núcleo predicativo es un gerundio. Esta función sintáctica la codifican los clíticos de dativo, los cuales son correferentes con la frase nominal introducida por la marca de dativo 'á' (33).

32. a. La señora *dándole* golpes feroces *al* niño.
b. Mediante altavoces de día y de noche, *enviándole* el mensaje *al* director.
c. Carmelita *regalándole* golosinas *a* los niños.

Los clíticos de dativo también ocupan una posición fija: sólo se localizan como enclíticos. Estos clíticos no muestran restricciones en cuanto a la persona, como puede verse en (34), incluso es posible que aparezcan tanto los clíticos de acusativo como los de dativo. Cuando esto ocurre la posición también es fija, primero iría el clítico de dativo y luego el de acusativo (35).

33. a. *Echándome* a gritos la culpa de todo.
b. *Comprándote* las galletas donde siempre.
c. *Derramándole* la copa y *salpicándole* la cara.
34. a. Luego la vuelta, *dándosela* como si nada.
b. Ese disco *comprándoselo* con mi dinero.
c. *Escribiéndosela* como todos los meses.

Semánticamente, las frases de dativo exhiben el papel de receptor, *al presidente* en (36a), beneficiario, *a los contribuyentes* en (36b), y malefactivo, *a mí* en (36c).

35. a. *Entregándole al presidente* la correspondencia como siempre.

- b. Medio *dándole* las cuentas *a* los contribuyentes.
- c. Tú *descomponiéndome a mí* todas mis cosas.

La estructura argumental de las construcciones de gerundio predicativo presenta un sistema mixto para codificar los argumentos; el argumento sujeto está codificado en el dependiente, esto corresponde con la frase que expresa el agente-efectuador, ubicada en posición preverbal; los objetos (argumento objeto y argumento objeto-dativo) se indexan en forma de clíticos y las frases nominales extendidas, que aparecen en posición posverbal, especifican los roles semánticos.

Adjuntos

Uno de los criterios que respalda la hipótesis planteada en este trabajo, a saber, que el gerundio predicativo constituye un núcleo clausal, es la posibilidad de contar con adjuntos clausales, ya sea como unidades léxicas plenas, o bien, a nivel frase. Como ya se mostró, esta construcción no canónica en español, en cuanto a su naturaleza predicativa, posee argumentos codificados a través de un sistema mixto de marcación, esto es, el sujeto-efectuador presenta una marcación en el dependiente, mientras que los objetos de acusativo y dativo se encuentran indexados en el gerundio predicativo.

La capacidad de contar con adjuntos hace que el gerundio predicativo comparta rasgos sintácticos con otro tipo de predicaciones cuyo núcleo es un verbo en sus formas tanto finita, (37a), como no finita, (37b).

36. a. María *elabora* planos *en una compañía de prestigio*.
b. *Correr* carreras *en superficie natural* es difícil.

Como se sabe, un adjunto es una categoría translingüística que codifica un conjunto amplio de propiedades gramaticales. Ejemplos de adjuntos son los adverbios; las construcciones subordinadas

adverbiales; las frases adpositivas, adverbiales y adjetivas (Cinque, 2004; Ernst, 2002; Kiss, 2009; entre otros). La definición más amplia de esta categoría gramatical es aquella que señala que el adjunto es la unidad lingüística que no pertenece a la estructura argumental sintáctica del verbo, lo que lo hace tener un estatus periférico respecto a las unidades que aparecen en una oración y a su pertinencia pragmática. Hay que decir que esto último no significa que necesariamente tenga un carácter opcional.

En el sentido anterior, los gerundios predicativos cuentan con la posibilidad de configurar adjuntos de distinta naturaleza, sobre todo, léxica, como se observa en los ejemplos de (38) a (40).

37. Temporal
- ¿María llegando *temprano*? ¡Qué milagro!
 - ¿Echándome spray en la nariz *cada 2 horas* se me quita la alergia?
 - Echándotelo *diario*.
 - ¡Caray!, ¿quién te viera? Tú saliendo *día con día* con una sonrisa de tu trabajo.
38. Locativo
- Así, así se desvía el micro, luego agarrando así *por la vía principal*, sigue ya derecho.
 - Llegando *en la curva esa*, usted se baja a cuadra y media.
 - Desde Jamaica* cruzando *hasta el rastro...* y venían los vaqueros con las reatas gritando y venía toda la masa de reses avanzando.
39. Modo
- X: ¿Y sí convive con sus hermanos?
Y: Sí, siempre, *de una u otra forma* con viviendo juntos.
 - X: Oye, ¿cómo va el trimestre?
Y: Así mismito, valiendo *verga*.

Independientemente de que en este estudio no se consideren oraciones complejas (o sea, para este apartado no se contemplan subordinadas adverbia-

les y frases prepositivas, adverbiales y adjetivas), el hecho de que los adjuntos sean, básicamente, léxicos parece ser una restricción importante. En suma, el estatus no canónico del gerundio predicativo remite a un nivel argumental y, sobre todo, a lo referente al tiempo, el aspecto, el modo, el número, así como a las limitaciones señaladas de los adjuntos.

En este sentido, la polaridad (negación) y la modalidad merecen un tratamiento especial. En el primer caso, hay ciertos contextos que favorecen la estructura (el de la pregunta-respuesta), como se muestra en (41).

40. a. X: ¿Cómo le hago para llegar bien a Oaxaca?
Y: Pues *no* saliendo tarde.
- b. X: ¿Cómo le hago para adelgazar?
Y: *No* comiendo pan.

En el segundo caso, de igual manera, sólo algunas estructuras posibilitan su combinación con el gerundio predicativo (nuevamente, el de la pregunta-respuesta), como en (42).

41. a. X: Profe, ¿cómo puedo pasar su curso?
Y: *Seguramente*, estudiando. *Sin duda*, echándole ganas. *Tal vez*, no copiando.

Lo anterior es evidencia de que el gerundio predicativo tiene acceso a diferentes clases de adjuntos, sin embargo, se observan algunas restricciones que, respecto a los adjuntos, presenta esta forma predicativa.

Aspecto y modo

De manera adecuada se ha mencionado que la temporalidad de la oración se basa en cuatro pilares: el tiempo gramatical, el aspecto gramatical, el aspecto léxico (modo de acción) y los complementos adverbiales temporales (García, 1998; De Miguel, 1999). Como ya se ha mencionado, en las construcciones de gerundio predicativo no se configuran perífrasis, ni formas flexivas, simplemente se dispone de la forma

verbal y de extensiones periféricas; esto es, en las construcciones de gerundio predicativo, el aspecto se determina en función de dos ejes: el eje del modo de acción o aspecto léxico (la estructura temporal inherente de las piezas léxicas) y los adjuntos que modifican el sentido de acabado o no acabado; o si el evento alcanza una meta o no.

El aspecto es entendido como una propiedad inherente o interna al propio evento. El aspecto muestra al evento tal y como éste se desarrolla o se distribuye en el tiempo sin hacer referencia al momento del habla. El significado del aspecto no sólo depende del verbo, sino que su sentido se constituye a partir de la interacción de los constituyentes de la oración, Bosque (1990), de Miguel (1999) y Mora Bustos (2005), entre otros.

Las construcciones de gerundio predicativo, con respecto al rasgo de aspecto, expresan diferentes valores: iterativo, frecuentativo, continuo, inceptivo, semelfactivo, estativo, puntual, etc.; cada uno de estos valores está determinado por la base léxica del núcleo predicativo y las unidades periféricas que expresan diferentes sentidos de periodicidad, como en (43).

42. a. La puerta cerrándose bruscamente *una y otra vez*.
b. Qué horror, *todo el tiempo* azotándose la puerta.
c. Así te digo, *ya* subiendo a la casa todo perfecto.

En los ejemplos de (43) se muestra la correlación entre el significado léxico del predicado y los adjuntos que expresan fases o puntualidad. Nótese que como núcleo del predicado pueden aparecer unidades léxicas que expresan diferentes modos de acción (actividades, procesos, logros, estados); en general, los eventos pueden alcanzar la meta o la frontera, como en (44), es decir se pueden considerar como completados o terminados.

43. a. X: ¿Vives en el centro?
Y: Así es, luego, luego *cruzando* el zócalo.

b. X: Pero bien padre allá ¿no?

Y: Ah sí, te digo, ya *saliendo* del río, muy bien.

c. *Trabajando* muchísimo, y por otro lado mi mamá, pues, *ayudando, apoyando; echándole* ganas para poder sacarnos adelante ¿no?

Por otra parte, el modo en español ha sido tradicionalmente restringido a la categoría morfológica expresada por el verbo y a pesar de que semánticamente se relaciona los contenidos de toda la oración, formalmente es una categoría morfosintáctica (Bello, 1847). Esta configuración del modo no aplica en toda su extensión en la predicación de gerundio, en principio no se dispone de morfemas flexivos. No obstante, también es posible expresar valores del modo imperativo, (45a); indicativo, (45b); e *irrealis* (45c). El sentido de estos valores, imperativo e *irrealis* está relacionado con la fuerza ilocutiva con la que se emite el enunciado que a su vez implica un fraseo prosódico específico.

44. a. ¡*Corriendo, corriendo* muchachos!
b. Todos los fines de semana, la autopista *llenándose* ya de carros.
c. Posiblemente *andando* por ahí en las milpas de maíz.

En este trabajo, el modo es un operador que hace referencia al valor binario *realis* e *irrealis* configurado en el núcleo de la predicación de gerundio o denotado por un adverbio de modalidad. No se debe perder de vista que hay una relación semántica muy estrecha entre la modalidad epistémica y los sentidos *realis* e *irrealis*, de tal manera que se presenta una correlación directa entre el sentido *realis* con la certeza y el sentido *irrealis* con la probabilidad.

De manera similar a lo que ocurre con el rasgo de aspecto, el modo *irrealis*, en las construcciones de gerundio predicativo, como en (46), está codificado en las extensiones periféricas o adjuntos del tipo *tal vez* o *probablemente*.

45. a: X: ¿Vamos a cenar?
 Y: *Tal vez* saliendo del cine.
 Z: Llegando a las 4, *probablemente*.

Esta configuración para otro tipo de construcciones ya había sido observada por Dik (1997), quien apunta que uno de los factores que activa el uso de los sentidos *realis* e *irrealis* depende de las características del complemento o adjunto; en ciertos adjuntos factuales se expresa el sentido *realis*, como en (47) y en los no factuales, por su parte, se expresa el *irrealis*, como en (48); naturalmente, este tipo de construcciones sólo aparecen en contextos de comunicación específicos, como en (47) y (48).

46. X: ¿Cómo se me quita esta infección rápido?
 Y: *Seguramente/en realidad* inyectándote.
 47. X: ¿Cuándo te vienes pa'acá?
 Y: *Quizás/posiblemente* terminando los pendientes.

El aspecto y el modo son dos rasgos que se configuran de manera particular en las construcciones de gerundio predicativo; el núcleo predicativo expresa, en lo general, diferentes valores aspectuales; aunque esto está condicionado por la base semántica y las extensiones periféricas; el sentido *irrealis* está activado, igualmente, por los adjuntos.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha sostenido que la construcción etiquetada como gerundio independiente es, en realidad, un tipo de predicación, en donde el núcleo es un verbo en forma de gerundio. Contrario a la estructura de una predicación con verbo flexionado, la predicación de gerundio muestra particularidades en la forma de codificar los argumentos y los valores del aspecto y el modo. En primer lugar, el argumento sujeto (agente-efectuador) se expresa mediante pronombres o en una frase nominal; en el caso de que éste se encuentre

encubierto o implícito, la referencia de esta entidad está anclada al discurso, al entorno comunicativo o acto de enunciación. En segundo lugar, los argumentos objeto y objeto-dativo se realizan en índices en forma de enclíticos y las frases nominales extendidas caracterizan los roles o papeles temáticos. La posición del argumento sujeto es preverbal y los objetos aparecen en posición fija después del verbo.

El número gramatical, por su parte, únicamente puede estar expresado en las frases y en los enclíticos. La naturaleza de estas construcciones, con respecto al rasgo aspecto, expresan diferentes valores. Finalmente, los adjuntos o extensiones periféricas expresan diferentes valores aspectuales y modales.

En este estudio se presentó una alternativa para describir una construcción que, si bien en la literatura que existe sobre el tema, se presenta como una predicación, no se explicita su tipo, ni tampoco se señala que en español el núcleo de la predicación, además de un verbo flexionado y de verbos copulativos, puede ser un gerundio o quizá también una forma en infinitivo.

Aún quedan pendientes muchos factores que deben detallarse y afinarse, como por ejemplo, los principios pragmáticos que determinan y enmarcan esta construcción, la correlación que presentan con el fraseo prosódico y las implicaciones teóricas que le subyacen a la postura aquí desarrollada.

Referencias

- Albalá, M. J. (1988). *Contribución al estudio del gerundio en la lengua española hablada en Madrid*. Universidad Complutense de Madrid.
- Bello, A. (1964 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*. Sopena.
- Bobes Naves, C. (1975). Sistema, norma y uso del gerundio castellano. *RSEL*, 5(1), 1-34.
- Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Síntesis.
- Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Cátedra.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Cinque, G. (2004). Issues in adverbial syntax. *Lingua* 114, 683-710.

- Delancey, S. (1984). Notes on Agentivity and Causation. *Studies in Language*, 8, 181-214.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Espasa.
- Dik, S. y Hengeveld, K. (1991). The Hierarchical Structure of the Clause and the Typology of Perception-verb Complements. *Linguistics*, 29, 231-259.
- Dik, S. (1997). *The Theory of Functional Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Ernst, T. (2002). *The Syntax of Adjuncts*. Cambridge University Press.
- Fernández Lagunilla, M. (1999). Las construcciones de gerundio. En V. Demonte e I. Bosque (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. (pp. 3443-3503). Espasa-Calpe.
- García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Arco/Libros.
- Gili Gaya, S. (1994). *Curso superior de sintaxis española*. (15ª. ed.). Vox.
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse; an introduction. En T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative cross-language Study* (pp. 5-41). John Benjamins.
- Givón, T. (1990). *Syntax: A Functional-typological Introduction*. John Benjamins.
- Haspelmath, M. (2013). Argument Indexing: A Conceptual Framework for the Syntax of Bound Person Forms. En D. Bakker y M. Haspelmath (eds.), *Languages Across Boundaries: Studies in Memory of Anna Siewierska* (pp. 197-226). De Gruyter Mouton.
- Herrero, G. (1994). El gerundio independiente. *ELUA*, 10, 165-178.
- Ibañez Cerda, S., Ortiz Villegas, A. I. y Mora-Bustos, A. (2020). El sistema de pronombres clíticos en el español andino. En *III Jornadas Internacionales de Investigación Lingüística 'José Joaquín Montes Giraldo'*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia, del 17 al 20 de noviembre de 2020.
- Kiss, K. (ed.). (2009). *Adverbs and Adverbial Adjuncts at the Interfaces*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1990). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1987). Pragmatics and Grammar of Anaphora: a Partial Pragmatic Reduction of Binding and Control Phenomena. *Journal of Linguistics*, 23, 379-434.
- Luna Traill, E. (1980). *Sintaxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México*. UNAM.
- Magallanes, D. (1970). Oraciones independientes de gerundio en español. *Anuario de Letras*, Vol. 8, 235-239.
- Mora-Bustos, A. (2005). El aspecto composicional. En C. Ramírez y M. Islas (comp.), *Sintaxis del español e interfase sintaxis semántica* (pp. 91-107). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Moreno, A. (2017). Gerundio independiente en español. Aproximación a sus aspectos sintácticos y pragmáticos. *Nueva Revista del Pacífico*, 67, 98-129.
- Nichols, J. (1986). Head-marking and Dependent-marking Grammar. *Language*, 62(1), 56-119.
- Otálora de Fernández, H. (1992). *Uso del gerundio en algunas muestras del habla bogotana*. Instituto Caro y Cuervo.
- Overall, S., Vallejos, R. y Gildea, S. (2018). *Nonverbal Predication in Amazonian Languages*. John Benjamins.
- Real Academia Española. 2009. *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Sedano, M. (2011). *Manual de gramática del español, con especial referencia al español de Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.
- Stassen, L. (1997). *Intransitive Predication*. Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory. Clarendon Press.
- Stassen, L. (2009). *Predicative Possession*. Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory. Clarendon Press.
- Van Valin, R. y Wilkins, D. (1996). The Case for Effector: Case Roles, Agents, and Agency Revisited. En M. Shibatani y S. Thompson (eds.), *Grammatical Constructions* (pp. 289-322). Clarendon Press.
- Van Valin, R. y LaPolla, R. (1997). *Syntax: Structure, Meaning, and Function*. Cambridge University Press.
- Van Valin, Robert D. (2005). *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge University Press.
- Van Valin, Robert D. (2013). Head-marking Languages and Linguistic Theory. En D. A. Peterson, A. Timberlake, B. Bickel, L. A. Grenoble (eds.), *Language Typology and Historical Contingency: In honor of Johanna Nichols* (pp. 91-123). John Benjamins Publishing Company.

Los colombianismos en el *Diccionario de la Lengua Española**

Colombianisms in
the *Diccionario de
la Lengua Española*

Os “colombianismos”
no *Diccionario de la
Lengua Española*

Lirian Astrid Ciro** <https://orcid.org/0000-0002-2778-738X>

Róbinson Grajales-Alzate*** <https://orcid.org/0000-0002-8699-1321>



Para citar este artículo

Ciro, L. A. y Grajales-Alzate, R. (2022).
Los colombianismos en el *Diccionario
de la Lengua Española*. *Folios*, (56).
<https://doi.org/10.17227/folios.56-13966>

Artículo recibido
07•01•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

* Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i PID2020-117659GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

** Doctora en Humanidades y Educación, Universidad de Lleida (España). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Correo: lirian.ciro@correounivalle.edu.co

*** Doctor en Lingüística, Universidad de Antioquia (Colombia). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Correo: robinson.grajales@correounivalle.edu.co

Resumen

En este artículo se reportan los resultados de una investigación que tiene como objetivo presentar un panorama general e ilustrativo de los colombianismos incluidos en la última edición del *Diccionario de la Lengua Española*, a partir del análisis de las marcas lexicográficas, particularmente gramaticales, diatópicas y pragmáticas. A pesar de la complejidad del concepto “colombianismo” y de los debates aún vigentes acerca del rol de instituciones como la Real Academia Española, se ha decidido partir de la vigesimotercera edición del *Diccionario de la Lengua Española* como diccionario descriptivo y prescriptivo por antonomasia del ámbito hispánico, pues se considera que este es un repertorio lexicográfico validado socialmente, lo cual permite su utilización como fuente para delimitar la muestra léxica de estudio. Entre los principales hallazgos, se observa que el lecionario extraído de la última edición del *Diccionario* académico es un catálogo que recoge la descripción de unidades léxicas del español hablado en Colombia atendiendo a diversos criterios de selección (lingüísticos, sociales, ideológicos), los cuales son reflejo no solo del estado de una variedad de lengua, sino también de una cultura.

Palabras clave

dialecto; diccionario; diversidad lingüística; español; lexicografía

Abstract

This article reports the results of an investigation that aims to present both a general and an illustrative panorama of the Colombianisms included in the latest edition of the *Diccionario de la Lengua Española*, based on lexicographic marks' analysis, particularly grammatical, diatopic and pragmatic. Despite the complexity of the concept of “Colombianism” and the debates still under discussion about the role of institutions as the *Real Academia Española*, it has been decided to start with the twenty-third edition of the *Diccionario de la Lengua Española*, which is known to be a descriptive and a prescriptive dictionary par excellence of the Hispanic field, since it is considered that this is a socially validated lexicographic repertoire, which allows its use as a source to delimit the study's lexical sample. Among the main findings, it is observed that the set of entries extracted from the latest edition of the academic *Diccionario* is a catalog that collects the Spanish lexical units' description spoken in Colombia, according to various selection criteria (linguistic, social, ideological), which reflect not only the state of a variety of a language, but also of culture.

Keywords

dialects; dictionaries; language varieties; Spanish; lexicography

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da presente pesquisa, cujo objetivo é expor um panorama geral e ilustrativo dos “colombianismos” incluídos na última edição do *Diccionario de la Lengua Española*, a partir da análise de marcas lexicográficas, particularmente gramaticais, diatópicas e pragmáticas. Apesar da complexidade do conceito “colombianismo” e dos debates em curso sobre o papel das instituições como a *Real Academia Española*, optou-se por começar com a vigésima terceira edição do *Diccionario de la Lengua Española*, tido por um dicionário descriptivo e prescriptivo por excelência no campo hispânico, uma vez que considera que este é um repertório lexicográfico socialmente validado. Essa validação permite seu uso como fonte para delimitar a amostra léxica de estudo. Entre os principais achados, observa-se que o conjunto de entradas extraído da última edição do *Diccionario* acadêmico é um catálogo que reúne a descrição das unidades léxicas do espanhol falado na Colômbia, de acordo com vários critérios de seleção (lingüísticos, sociais, ideológicos), os quais refletem não apenas o estado de uma variedade de língua, mas também de cultura.

Palavras chave

dialecto; dicionário; diversidade lingüística; espanhol; lexicografia

Introducción

Desde el inicio de la lexicografía americana se han desarrollado debates en torno a las perspectivas, omisiones y dificultades implicadas en la incorporación de dialectalismos en los diccionarios generales (Ahumada, 2016), además de la relación ambivalente con respecto a la inclusión de la influencia de las lenguas indígenas en el español (Martín Butragueño, 2020). Estas discusiones han configurado un conjunto de comentarios, análisis y estudios que componen una metalexicografía crítica que da cuenta de la recepción académica que han tenido las propuestas de diccionarios diferenciales, así como de las posturas frente al intento de construir un diccionario integral que dé cuenta de la diversidad de la lengua española. Estas dificultades aún no resueltas se manifiestan con mayor fuerza en el tratamiento que recibe el español americano en general, y el español de cada región en particular, en el *Diccionario de la Lengua Española*.

La lexicografía hispánica ha estado ligada al ámbito institucional —específicamente a la Real Academia Española (RAE) desde su fundación en 1713 y a la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) desde su creación en 1951—, lo

que hace evidente el peso académico que ejercen las instituciones de la lengua en la tradición hispánica. Este hecho se puede observar en el desarrollo de productos lexicográficos, especialmente en el Diccionario académico, que ya cuenta con 23 ediciones. En esta última edición, publicada en 2014, esta obra cambia su denominación: pasa de ser el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) a ser el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE); esto da indicios de la nueva política panhispánica que pretende superar la marcada tendencia prescriptivista que siempre había tenido la lexicografía hispánica, hecho evidenciado en el mismo lema de la RAE (“Limpia, fija y da esplendor”). Desde dicha política panhispánica se ha acuñado la consigna de unidad en medio de la diversidad, aspecto que se ha visto enriquecido mediante publicaciones de gramáticas, ortografías, y diccionarios, avalados por las diversas Academias. La inclusión de vocablos con marcas diatópicas de diversos países en las ediciones del DLE es prueba de esta política. De acuerdo con López Morales (2002): “Hasta la undécima edición [del diccionario de la Academia] solo aparecían con la marca general *Amér[ica]*, pero a partir de la siguiente, de 1884, comienzan a

manejarse marcas específicas de países y de algunas zonas supranacionales” (p. 65).

Sin embargo, en la más reciente edición del DLE subsisten algunos problemas que han sido señalados, entre otros investigadores, por Martín Butragueño (2020). Entre los aspectos importantes, este autor destaca la marca geográfica, a partir de la cual se puede observar una diversidad de fragmentaciones para España (provincias, comunidades, entidades históricas, comarcas, zonas, islas) que no se corresponde con divisiones menos precisas para los países americanos.

Además de esta desigualdad en las coordenadas geológicas, Martín Butragueño (2020) señala el desbalance en el número de acepciones, dentro de las que prima el español europeo. Por estas razones, el autor cree que esta situación debe mejorarse para la próxima edición del diccionario, para lo cual son necesarios trabajos lexicográficos que “muestren con mayor detalle las divisiones internas de cada país y la aportación léxica de cada región hispanohablante” (Martín Butragueño, 2020).

Creemos que este trabajo necesario debe empezar por una crítica de la propuesta de marcación que hace el DLE para el léxico de cada región; en nuestro caso, el español de Colombia. En este sentido, es procedente revisar las palabras con marca *Col.* (Colombia) para verificar si hay problemas similares a los detectados en otras variedades de habla: poca representatividad del léxico, omisiones importantes, definiciones inexactas, adscripciones geográficas imprecisas y marcas de uso que no se corresponden con la realidad, entre otros (Martín Butragueño, 2020).

En este artículo se pretende realizar una descripción de los colombianismos incluidos en la última edición del DLE desde diversos aspectos que confluyen en la microestructura del diccionario, especialmente en lo que concierne a: 1) marcas gramaticales, 2) marcas diatópicas, y 3) marcas pragmáticas. Esto nos posibilitará revisar el modo en que se ha enfocado el tratamiento de los colombianismos en el Diccionario académico.

El hecho de que nos centremos en el DLE, como diccionario descriptivo y prescriptivo por antonomasia de la lengua española, tiene que ver con las ideas expuestas por Lara (1997), quien caracteriza el diccionario monolingüe como un objeto lingüístico a la par que sociocultural, puesto que este “materializa una parte muy importante de la memoria social de la lengua; es decir, deja ver cómo, cuando una comunidad lingüística comienza a reconocerse a sí misma en su historia y en su pluralidad, procede a construir una memoria de sus experiencias significativas, que ciertamente se guardan en textos y relatos de la más diversa índole” (Lara, 1997, p. 18). En esta misma línea, Gallardo (1979, p. 80) afirma que “el diccionario funciona, por un lado, como catálogo del léxico y herramienta intelectual, y, por otro, como símbolo de un patrimonio lingüístico y cultural”.

En este contexto, debe considerarse que “en el diccionario ya no se trata de un emisor particular de actos verbales, de un miembro de la sociedad conocido por ella y, sobre todo, identificado por su interlocutor, quien ofrece la respuesta; se trata de un producto lingüístico desligado de su autor, que se presenta como vocero de la sociedad misma, como la manifestación lingüística de la memoria social del léxico, orientada al entendimiento y por el entendimiento” (Lara, 1997, p. 104). En esta perspectiva, el diccionario es también un producto social; es, asimismo, un texto estructurado semióticamente con un fundamento pragmático, es decir, con una finalidad práctica, reflejo de una concepción de la lengua y del mundo, al tiempo que se constituye en una “sintomatología” cultural.

Las anteriores ideas nos sirven como argumentos para elegir el DLE como corpus para la extracción de la muestra léxica a analizar, pues consideramos que partimos de un repertorio lexicográfico validado socialmente, como reflejo no solo de un estado de lengua sino también de una sociedad y una cultura.

El DLE es el diccionario general más representativo de nuestro idioma. Según Haensch y Omeñaca (2004, p. 188): “El diccionario general registra un

léxico muy heterogéneo, del que se supone que el usuario 'normal' lo encontrará o lo usará en enunciados escritos y orales. 'General' se refiere aquí a una selección representativa de unidades léxicas pertenecientes a distintos niveles lingüísticos (literario, estándar, coloquial, etc.) y a subconjuntos del léxico de la lengua". Estos autores presentan un listado de lo que en este tipo de diccionarios se suele registrar: léxico estándar, léxico del nivel literario y formal, lenguaje coloquial y formal, regionalismos peninsulares y canarios, americanismos, voces tabús y tecnicismos. Asimismo, estos autores señalan que "no existe ningún criterio objetivo para determinar qué selección del léxico de los distintos niveles y subconjuntos de la lengua se debe realizar para un diccionario general" (2004, p. 189).

Tanto en la versión impresa como en la página web de la RAE se indica que el DLE tiene como propósito "recoger el léxico general utilizado en España y en los países hispánicos. Se dirige, fundamentalmente, a hablantes cuya lengua materna es el español, quienes encontrarán en él recursos suficientes para descifrar textos escritos y orales". Asimismo, se indica que "esta 23ª edición [...] introduce no pocos cambios y mejoras en la presentación de los artículos y en el tratamiento lexicográfico de ciertas cuestiones; que el volumen final de novedades supera muy ampliamente el que en el momento presente refleja la última versión electrónica actualizada; y, en fin, que los mencionados avances tenían un carácter provisional, no definitivo, lo que supone que no todos ellos se hayan visto necesariamente confirmados en la versión última que aquí se fija" (DLE, Preámbulo: x).

En la última edición del Diccionario académico se evidencia un aumento de términos marcados como colombianismos, en contraste con las dos ediciones anteriores: en la de 1992, la marca *Col.* aparecía en 1028 acepciones; en la de 2001, 1486; en esta última edición aparece 1841 veces, lo que significa un aumento de 355, aunque es significativo, es menor frente al aumento anterior —el correspondiente a la edición de 2001— que fue de 458 términos marcados.

En una observación inicial, se puede constatar que en los colombianismos recogidos en el DLE hay imprecisiones de distinto orden relacionadas con aspectos que se podrían considerar pragmáticos. Bajo esta denominación se incluyen los aspectos relacionados con el uso de la lengua dentro de una sociedad en el marco de la comprensión y la comunicación humana (Forgas, 1996).

Diferentes estudios metalexicográficos han puesto de relieve la necesidad de incluir el uso de la lengua en el diccionario (Forgas, 2001). Esta inclusión de la pragmática en el diccionario es imprescindible para el acercamiento a la diversidad y el uso adecuado de la lengua tanto para usuarios nativos como no nativos, así como para precisar la realidad lingüística de las comunidades que usan la lengua.

Aunque esta cuestión ha sido abordada de diferentes maneras en los diccionarios, a propósito de las denominadas "marcas de uso" (Forgas, 2001), el problema sigue sin resolverse (Garriga, 2019) y no se han respondido de manera exhaustiva preguntas sobre cuáles fenómenos pragmáticos deberían incluirse en un diccionario que incluya estos aspectos: el uso real de la lengua, la intencionalidad del usuario y de la adecuación de una unidad según el propósito comunicativo (Forgas, 2001).

Respecto a cuáles aspectos pragmáticos deberían marcarse en un diccionario, se han hecho diferentes propuestas que hablan de marcas de uso, marcas connotativas, marcas sociolingüísticas o marcas de variación; diferentes denominaciones que se pueden recoger bajo el término de marcas pragmáticas, pues tienen que ver con múltiples aspectos que intervienen en el uso de la lengua en situaciones comunicativas diversas.

López Morales (2010) separa las marcas sociolingüísticas de las marcas pragmáticas. Dentro de la primera categoría incluye el registro, el nivel socio-cultural, la valoración social y el estilo. Dentro de la categoría de las marcas pragmáticas solo incluye las relacionadas con la intención comunicativa.

Forgas (1996) también propone una lista de categorías, conceptualizadas como marcas para un

diccionario pragmático: unidades con uso restringido, que expresen intencionalidades subjetivas, que tengan una carga sociolectal, entre otros aspectos. Además, la autora propone incluir comentarios pragmáticos sobre recomendaciones de uso.

Por su lado, Martín Butragueño (2020) plantea una serie de marcas de “variación lingüística” que agrupa en las categorías de registro (coloquial, familiar, popular, jergal), intencionalidad (eufemismo, malsonante, ofensivo, vulgar, obsceno), expresividad (afectivo, festivo, despectivo) y geográficas (rural, supranacional).

Garriga (2019), con el propósito de delimitar las marcas lexicográficas y las de uso, define estas últimas como aquellas que se refieren al estilo y el nivel de lengua (diafásicas y diastráticas), por lo cual considera que no serían marcas de uso las marcas diacrónicas, las diatópicas y las diatópicas.

No obstante, algunas de las marcas que Garriga (2019) excluye de las marcas de uso pueden considerarse pragmáticas, así como las marcas de variación de Martín Butragueño (2020) y las sociolingüísticas de López Morales. En este sentido, la denominación de marcas pragmáticas sería más amplia que las de uso e incluiría aspectos relacionados con la variación geográfica y social, la diacronía, el registro, la intencionalidad, los actos de habla, los usos restringidos y las indicaciones de uso.

De esta manera, los objetivos de este trabajo son describir aspectos generales sobre el léxico de Colombia en el DLE, analizar el tratamiento de las marcas gramaticales, diatópicas y pragmáticas de los colombianismos en este diccionario y proponer líneas de discusión sobre la marcación pragmática con respecto al español de Colombia.

Metodología

En este trabajo se hizo un estudio descriptivo, por lo que no partimos de una hipótesis determinada, sino de la observación del corpus para identificar rasgos del objeto de estudio. En consecuencia, establecimos frecuencias de ocurrencia de diferentes aspectos relacionados con el léxico a estudiar, a partir de las cuales se reconocieron algunas características

de este corpus con las implicaciones conceptuales y metodológicas que conllevan y, de esta manera, plantear críticas, líneas de estudio e hipótesis para el tratamiento de los colombianismos en un diccionario general.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, partimos de la última edición del DLE (2014) para extraer la muestra de análisis. Una vez acotada la fuente, se rastrearon las acepciones con la marca *Col.* en la herramienta Enclave¹ de RAE. Con fines prácticos, no retomamos marcas dialectales más amplias tales como americanismos generales, América Central, América Meridional o Antillas.

Así, el corpus quedó conformado por 1841 acepciones con la marca geográfica de Colombia (*Col.*), y procedimos al análisis de las marcas lexicográficas (gramaticales, diatópicas y pragmáticas) de estas acepciones.

La herramienta Enclave permite realizar varios tipos de búsqueda. Uno de ellos es por “Ficha de palabra”. Esta búsqueda ofrece una nube de palabras, es decir, una agrupación de las palabras relacionadas con un vocablo determinado. En esta opción también se encuentra la definición del término que se consulta.

Asimismo, se puede obtener el número de consultas totales y observar, en el apartado de “Mapa de diccionarios”, la primera vez que la palabra consultada ingresó al *Diccionario de la Lengua Española*. Esta función es muy útil para un estudio diacrónico de las palabras, pues permite contemplar los cambios semánticos que se han producido en las acepciones en las diversas ediciones del Diccionario académico.

Para los propósitos de esta investigación, nos interesa especialmente la opción que ofrece la herramienta de “Búsqueda por Diccionario Avanzado”, que permite consultar por diversas “facetas”: categoría (adjetivo, adverbio, artículo, conjunción, contracción, expresión, formante, interjección, locución, onomatopeya, preposición, pronombre, sustantivo y verbo), género, geografía, grado, inten-

¹ Plataforma de servicios lingüísticos de la RAE, la cual funciona por suscripción anual.

ción (afectivo, amenaza, benévolo, burla, despectivo, discriminatorio, enfático, favorable, festivo, insulto, irónico, peyorativo, ponderativo, positivo), idioma, nivel (culto, germanía, infantil, jergal, popular, rural, vulgar), número, origen, persona, registro, tecnicismo, tema, tipo, transición, uso y valoración.

De estas facetas tomamos la correspondiente a “Geografía”, que extrae todas las marcas geográficas que se encuentran en las acepciones. Dados los propósitos de este trabajo, nos focalizamos en la marca *Col.*, con la cual delimitamos la parcela léxica que nos interesa: los colombianismos. Con esta restricción geográfica encontramos las 1841 acepciones que constituyen la muestra léxica de análisis. Por razones prácticas, dejamos por fuera las acepciones que contienen la palabra “Colombia” en su definición, pues hemos restringido la muestra solo a las abreviaturas.

Con los datos obtenidos hicimos un análisis cualitativo para examinar aspectos generales como las asociaciones léxicas producidas por la nube de palabras alrededor de la palabra *colombiano*, establecer la distribución del léxico por regiones y establecer tendencias sobre el tratamiento de los colombianismos a partir de las marcas gramaticales, diatópicas y pragmáticas.

Resultados

En cuanto a aspectos generales sobre el léxico relacionado con Colombia, a partir de la búsqueda por “Ficha de palabra”, encontramos que no aparece la palabra *Colombia*, pero sí *colombiano*, y en relación con esta última se produce la siguiente nube de palabras:

Palabras relacionadas



Figura 1. Nube de palabra: colombiano (Enclave).

Como se puede observar, las palabras relacionadas con el adjetivo *colombiano* presentan algunas asociaciones sobresalientes: por un lado, *narco*, *capo*, *guerrilla*, *narcoguerrilla*, *narcotraficante*, *extraditar*; por otro lado, *caficultor*, *caficultura*, *cafetero*; y en solitario, *pedalista*. Estas configuraciones proveen indicios de la conceptualización sobre nuestro país en el ámbito hispánico a partir del énfasis en ciertos aspectos culturales, sociales y políticos, centrados en

el tráfico de drogas, el cultivo de café y los ciclistas, con diferente peso en la representación asociativa. Estos estereotipos se perfilan en la macroestructura del Diccionario académico, pero se basan en los corpus de los que se nutre este. En este sentido, si se quieren ampliar y diversificar las representaciones sobre Colombia, se deben acoger corpus textuales más amplios que incluyan múltiples aspectos de la cultura colombiana.

Por otra parte, la consulta por la faceta de “Geografía” arrojó resultados interesantes, como el marcado énfasis en la inclusión de regionalismos del español de España en contraste con la poca caracterización de las variedades dialectales de los diversos países hispanoamericanos:

- Álava (246)
- Albacete (44)
- Alicante (1)
- Almería (9)
- América (484)
- América Central (72)
- América meridional (31)
- Andalucía (762)
- Antillas (223)
- Aragón (719)
- Argentina (2987)
- Asturias (278)
- Ávila (21)
- Badajoz (15)
- Bilbao (1)
- Bolivia (1885)
- Burgos (85)
- Cáceres (13)
- Cádiz (14)
- Canarias (175)
- Cantabria (242)
- Castilla (9)
- Cataluña (13)
- Chile (2241)
- Ciudad Real (2)
- Colombia (1841)
- Córdoba (16)
- Costa Rica (1326)
- Cuba (2708)
- Cuenca (31)
- Ecuador (1815)
- El Salvador (1942)
- España (525)
- España occidental (13)
- España oriental (10)
- Estados Unidos de América (5)
- Extremadura (75)
- Filipinas (101)
- Galicia (68)
- Gran Canaria (1)
- Granada (23)
- Guadalajara (18)
- Guatemala (1061)
- Guinea Ecuatorial (31)
- Guipúzcoa (5)
- Honduras (2997)
- Huelva (6)
- Huesca (78)
- Islas Baleares (3)
- Jaén (13)
- La Mancha (28)
- La Rioja (121)
- León (204)
- Madrid (2)
- Málaga (22)
- México (3812)
- Murcia (252)
- Navarra (76)
- Nicaragua (2100)
- País Vasco (28)
- Palencia (84)
- Panamá (636)
- Paraguay (938)
- Perú (1653)
- Puerto Rico (670)
- República Dominicana (1247)
- Salamanca (562)
- Segovia (23)
- Sevilla (15)

- Soria (25)
- Teruel (26)
- Tierra de Campos (1)
- Toledo (10)
- Uruguay (2475)
- Valencia (16)
- Valladolid (47)
- Venezuela (2378)
- Vizcaya (31)
- Zamora (100)
- Zaragoza (9)

En estos datos se aprecia, como lo afirma Werner (2002), una disparidad tradicional en los diccionarios en cuanto a la distribución de las particularidades léxicas de los países y las regiones de Hispanoamérica. El léxico de España se subdivide de diversas maneras: provincias (Burgos, Sevilla), comunidades (País Vasco, Andalucía), zonas (España occidental, España oriental), entre otras. En cambio, en los países de América no se hacen subdivisiones y se agrupan en áreas mayores como América Central, América meridional y Antillas. Esta asimetría genera situaciones que llaman la atención, como el hecho de que Salamanca, con 562 vocablos, tenga un número cercano al de Panamá, con 636. Incluso Andalucía (762) y Aragón (719) tienen más vocablos que países como Puerto Rico (670) o Panamá (636). Además, no se explicitan los criterios estrictamente lexicográficos para que algunos países de América tengan mayor o menor representación según la cantidad de vocabulario.

Según Werner (2002), en el diccionario de la RAE se hace patente una ideología que equipara regiones de España con países latinoamericanos. De esta manera,

el inventario de acotaciones diatópicas estandarizadas revela una jerarquía subyacente, según la cual un elemento propio del español de México tiene un rango comparable al de un elemento léxico del español de Aragón y un elemento léxico propio del español de Colombia un rango comparable al de un elemento léxico propio del español de Asturias. (Werner, 2002, p. 84)

Esta observación somera de los datos que arroja Enclave evidencia el desequilibrio en la referencia geográfica, pero también apunta a la prevalencia del léxico europeo sobre el americano, pues, además de los vocablos marcados para España y sus subdivisiones, es probable que gran parte del léxico no marcado corresponda a esta zona geográfica, lo cual podría ser objeto de otra exploración.

A continuación, comentaremos algunos elementos observados en la selección léxica realizada desde las marcas lexicográficas —estas son “informaciones concretas sobre los muy diversos tipos de particularidades que restringen o condicionan el uso de las unidades léxicas” (Fajardo, 1997, p. 32)—, específicamente nos centramos en las gramaticales, las diatópicas y las pragmáticas.

Marcas gramaticales

En la siguiente tabla presentamos los datos generales de las categorías gramaticales predominantes en la muestra analizada:

Categoría	Total ocurrencias	Marcas	Ocurrencias por marca
Sustantivo	1240	m. (masculino)	627
		f. (femenino)	503
		m. y f. (masculino y femenino)	91
		m. pl. (masculino plural)	13
		f. pl. (femenino plural)	6
Verbo	272	tr. (transitivo)	154
		prnl. (pronominal)	66
		intr. (intransitivo)	52
Adjetivo	221	adj.	221
Adverbio	7	adv.	7
Interjección	7	interj.	7
Locución	90	loc. verb. (locución verbal)	56
		locs. verbs. (locuciones verbales)	6
		loc. adv. (locución adverbial)	18
		loc. adj. (locución adjetiva)	5
		loc. interj. (locución interjección)	2
		locs. advs. (locuciones adverbiales)	1
		loc. sust. (locución sustantiva)	1
		loc. conjunt. (locución conjuntiva)	1
Expresión	4	expr.	3
		exprs.	1

Tabla 1. Marcas gramaticales de colombianismos en el DLE

De acuerdo con estos datos, como era de esperarse, la categoría que sobresale es la de sustantivo, lo que corrobora que la principal diferencia a nivel dialectal radica en los aspectos denominativos de realidades propias de una región y cultura. Resaltan, en especial, términos de fauna y flora, así como de alimentación, por ser estos campos léxicos los que representan elementos propios de Colombia, en contraste con el español general. A continuación, algunos ejemplos de estas parcelas léxicas en el DLE:

Fauna: acure, bejuquilla, cachama, calungo, carrao, carriquí, cazadora, corroncho, cuy, equis,

garrapatero, garzón, gavilán, guabina, guacharaca, guala, noche, padrón, pitorá, pisco, res, tigrillo, toche.

Flora: anamú, araguaney, banano, bellísima, bija, caña de Castilla, caracolí, carrasposa, carrétón, chachafruto, chachajo, chagualo, chagualón, chiminango, chusque, coralito, fique, frailejón, granadillo, güiro, mafafa, malanga, malangay, mastranto, novio, pitahaya, platanillo, quinua, sagú, tarralí, victoria regia.

Alimentación: ajiaco, calentado, canelazo, caspiroleta, changua, champús, chicharronada, chunchu-

llo, chupe, cuchuco, fufú, granola, mecato, pasaboca, picada, salchipapa, salpicón de frutas, sancocho.

Algunos de los verbos que aparecen como propios de Colombia, o de zonas de América más amplias que incluyen este país, son producto de procesos fonológicos de verbos del español general que no han modificado su significado, por ejemplo *apuñalear*, *abalear*; otros son producto de procesos derivativos, como *ventajear*; o se les asigna un significado para nombrar prácticas propias, como el caso de *tornar* dentro de la cetrería, o renombrar acciones, por ejemplo: *terciar*, *tempranear*; y hay otros que ya no se usan o son de uso dudoso en Colombia, como los casos de *arrevolver* y *aprevenir*. Procesos similares se

presentan en los adjetivos. Esto muestra una riqueza y dinámica importantes en la creación léxica en el español de Colombia, que no alcanza a ser reflejada de manera amplia en este tipo de diccionarios.

Marcas diatópicas

En cuanto a las marcas diatópicas, como hemos mencionado, solo hemos recuperado las acepciones con marca *Col.*, dejando para otra ocasión aquellas que tienen marcación como americanismos generales, América Central, América Meridional o Antillas. En el siguiente gráfico, presentamos una síntesis de las marcas diatópicas en la muestra léxica seleccionada:

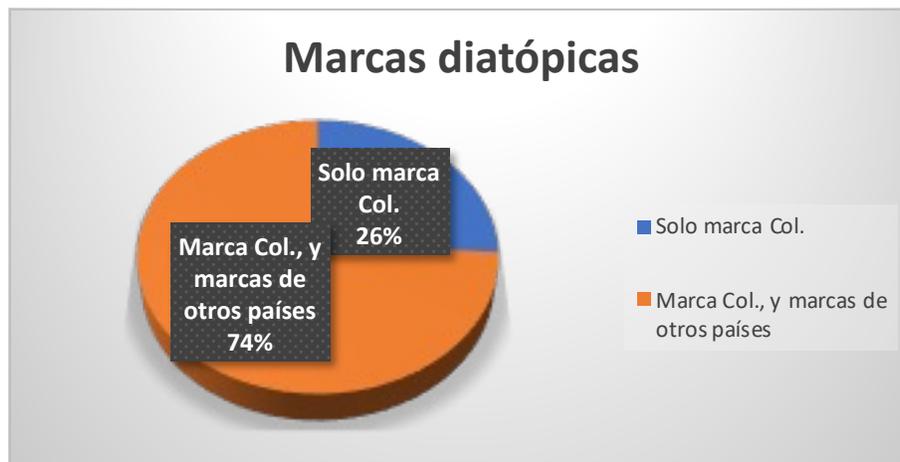


Figura 2. Marcas diatópicas de colombianismos en el DLE

De acuerdo con el mismo DLE (2014), un colombianismo es una “Palabra o uso propios del español hablado en Colombia”, así que inferimos que las 478 acepciones marcadas solo con la indicación diatópica de *Col.* se consideran en este sentido: vocablos propios de la variante del español colombiano; no obstante, estamos de acuerdo con la siguiente afirmación de Henríquez (2005, p. 320): “puede haber vocablos que se usen exclusivamente en Colombia, pero hasta que no haya una revisión a fondo por parte de todos los países, no se puede establecer con exactitud cuáles son privativos del nuestro.”

Según Werner (2002), el léxico específico de los países y regiones de América Latina no está repre-

sentado de manera exhaustiva y significativa en el Diccionario académico. De acuerdo con este mismo autor “sería deseable que un día todo el vocabulario de uso restringido a España se tratara de igual manera que el de uso restringido a México, país de más población que España, o el de uso restringido a Argentina o Colombia, países de casi el mismo número de habitantes de lengua castellana como lengua materna que España” (Werner, 2002, p. 83).

Para Henríquez (2005, p. 310), si bien es cierto que las marcas diatópicas de zonas geográficas de algunos países podrían aportar precisión en la caracterización de un determinado léxico, se podrían presentar los siguientes inconvenientes: “denota

términos que no son tan generales a todo el país, y, además, el hecho de que con los otros países no se proceda de la misma forma, deja ver un desequilibrio muy grande en el tratamiento de cada región”.

En esta dirección, observamos que en la última edición del DLE no se presenta una división de zonas dialectales de Colombia, como sí ocurre, por ejemplo, para el caso de España, por tanto, se infiere que el

término marcado con *Col.* es de uso general en todo el territorio nacional, pero al hacer un rastreo de algunas de estas palabras en el *Diccionario de Colombianismos* (DiCol, 2018) se observa que, en no pocos casos, esto no es así, pues se asignan marcas regionales; por lo tanto, hace falta una mejor caracterización dialectal del español de Colombia en el Diccionario académico, a continuación enunciamos algunos ejemplos:

Diccionario de la Lengua Española (DLE), 2014 ²	Diccionario de Colombianismos (DiCol), 2018
aguadulce. f. <i>Col.</i> Cocción de agua y panela.	aguadulce f. <i>ant.-cald.</i> Bebida que se prepara cocinando la panela en agua.
caranga. 1. f. <i>Col.</i> chinche (II insecto).	caranga f. <i>tol.-huil.</i> Chinche, insecto parásito de color rojo oscuro que chupa la sangre produciendo picaduras irritantes. ■ chiribico.
champús. 1. m. <i>Col.</i> Bebida preparada con maíz cocido, azúcar o panela y jugo de lulo.	champús m. <i>cauc.-vall.</i> Bebida elaborada con maíz cocido, azúcar o panela, jugo y trozos de lulo y de piña, y canela. <i>Sentarse a la sombra de dos frondosos samanes a contemplar el ritmo de la ciudad disfrutando un champús y unas crocantes empanaditas con ají, es en un programa para cualquier tarde en el barrio San Fernando.</i> (CREA)
changua. 1. f. <i>Col.</i> Caldo preparado con cebolla, cilantro, leche y sal, que se toma antes del desayuno o con él.	changua f. <i>cund.-boy.</i> Caldo que se prepara con leche, sal, cilantro y cebolla.
cipote. 9. adj. <i>Col.</i> Extraordinario o formidable. U. en sent. ponder. ¡Cipote lío! ¡Cipote vaina!	cipote adj. invar. <i>Caribe inf.</i> Mucho, grande o formidable. <i>Un cipote carnaval vivieron barranquilleros y visitantes como resultado de las acciones emprendidas por la Alcaldía Distrital, especialmente mediante una campaña pedagógica.</i> (WEB)

Tabla 2. Contraste entre marcas diatópicas de colombianismos en el DLE y en el DiCol

² Solo tomamos la acepción con la marca de Col.

En otra dirección, presentamos el número de ocurrencias de las marcas diatópicas que aparecen junto a la marca *Col.*,³ esto permite observar cuáles son los países hispanoamericanos con los que Colombia comparte léxico:

Marca diatópica	Número de ocurrencias junto a la marca Col.
Arg. (Argentina)	246
Bol. (Bolivia)	355
C. Rica (Costa Rica)	207
Ec. (Ecuador)	478
EE. UU. (Estados Unidos)	1
El Salv. (El Salvador)	159
Esp. (España)	4
Guat. (Guatemala)	196
Guin. (Guinea Ecuatorial)	3
Hond. (Honduras)	354
Méx. (México)	399
Nic. (Nicaragua)	317
Pan. (Panamá)	241
Par. (Paraguay)	151
P. Rico (Puerto Rico)	111
R. Dom. (República Dominicana)	250
Ur. (Uruguay)	198
Ven. (Venezuela)	526

Tabla 3. Ocurrencias de la marca diatópica Col. junto a marcas de otros países en el DLE

Lo anterior podría dar bases para corroborar ciertas isoglosas, lo cual está en concordancia con el planteamiento de Werner (2002, p. 81):

no disponemos de suficientes datos empíricos sobre el léxico que justifiquen una zonificación intralingüística de Hispanoamérica. En realidad,

necesitaríamos primero buenas obras lexicográficas para hacer tal clasificación. Pero nuestro problema es que precisamente necesitaríamos una zonificación fundada en criterios lingüísticos para establecer un inventario de acotaciones diatópicas

Lo anterior debido a que, por lo general, en la zonificación dialectal de América Latina se parte de criterios fonético-fonológicos y gramaticales, y no de criterios léxicos; de acuerdo con Werner (2002, p. 80) “no hay suficientes indicios de que las isoglosas léxicas coincidan significativamente con las isoglosas fónicas y morfosintácticas.” En este punto, mencionamos como excepción el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia* (ALEC), proyecto desarrollado desde 1950 hasta 1982, pues en este se recogió información léxica relacionada con 16 campos semánticos en 263 localidades del país, la cual sirvió de base para la propuesta de división dialectal de Montes (1982) y de Mora *et al* (2004), no obstante, considerando que ya han pasado varias décadas desde la finalización de este proyecto, sería preciso una actualización de los materiales del ALEC y una mejor representación de algunas regiones del país.

Henríquez (2005) señala la importancia de verificar las marcas diatópicas de cada país que aparece junto a la marca *Col.*, aspecto que posibilitaría hacer análisis de isoglosas, no obstante, advierte que sería preciso revisar si efectivamente los términos que aparecen con dichas marcas se utilizan en toda Colombia o solo en un área específica, como puede ser el caso del léxico compartido con Venezuela que podría corresponder solo al área Caribe de nuestro país.

A propósito de esto último, sería importante incluir en los colombianismos su distribución según los superdialectos, dialectos, subdialectos y hablas regionales (Montes, 1982; Ruiz, 2020) que se han identificado en el territorio colombiano. Esto permitiría ubicar más precisamente el léxico usado en todo el país, el propio de cada zona geográfica y el que es compartido con otros países. Trabajos recientes (Ruiz, 2020) ayudarían a llevar a cabo la verificación que señala Henríquez (2005), pues guiaría la delimitación del léxico compartido en los superdialectos costeño y

3 Solo se toman las marcas diatópicas de países.

andino⁴ (Montes, 1982), que comparten rasgos con el español del Caribe y de Ecuador y Perú, respectivamente, así como en algunos subdialectos del dialecto andino oriental⁵ (Montes, 1982) que están en contacto con variedades venezolanas del interior.

Marcas pragmáticas

Autores como Garriga (2019) y Santamaría (2011) han llamado la atención acerca de la necesidad de atender la marcación pragmática en obras lexicográficas, pues se evidencia falta de coherencia, sistematicidad y rigurosidad en la asignación de dichas marcas en los diccionarios generales. En esta dirección, Werner afirma que “las entradas dedicadas a formas y acepciones léxicas exclusivas del español americano contienen, con cierta frecuencia, errores o, por lo menos, indicaciones obsoletas, inexactas, insuficientes o que inducen a una comprensión errónea, especialmente con respecto a la semántica y a las implicaciones estilísticas” (2002, p. 75).

De acuerdo con Garriga (2019), se debería “hablar de marcas de uso para referirse a las de estilo y nivel de lengua, o dicho en otros términos, las diastráticas y diafásicas. No serían marcas de uso, por tanto, las marcas diacrónicas, diatópicas y dia-técnicas” (Garriga, 2019, p. 23). Estamos de acuerdo con esta apreciación de asignar este tipo de marcas a los aspectos diafásicos y diastráticos; no obstante, como lo presentamos en la introducción, preferimos la denominación “marca pragmática”, pues es más amplia que “marca de uso” y permite incluir otros aspectos importantes para conocer la realidad de la lengua, puesto que estas marcas son “indicaciones útiles para que el usuario sepa contextos, grupos o situaciones, en los que pueden darse o no dichos términos” (Henríquez, 2005, p. 323).

En la muestra léxica analizada encontramos las siguientes marcas de este tipo:

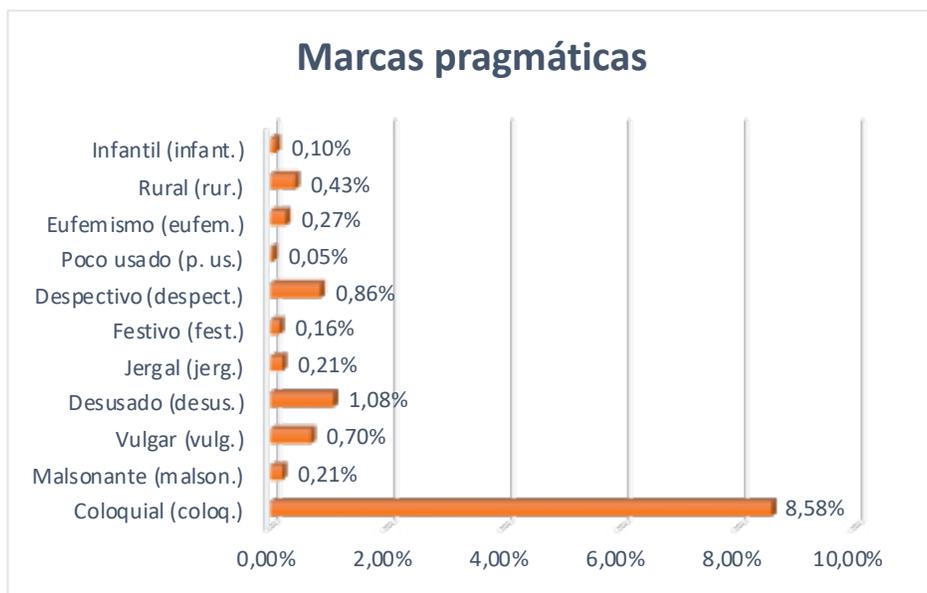


Figura 3. Marcas pragmáticas de colombianismos en el DLE

4 Superdialectos antillano y andino, de acuerdo con la propuesta de Ruiz (2020).

5 En la propuesta de Ruiz (2020) este sería el dialecto neogranadino oriental.

Una primera observación que se puede hacer sobre las marcas pragmáticas es la poca diversidad de marcas de actos de habla, pues se reducen a *despectivo* o *festivo*, lo que deja por fuera una serie de posibilidades intencionales. Garriga (2019) propone, dentro de las marcas de uso, las que podrían tenerse en cuenta con respecto a la intención: “afectivo, amenaza, benévolo, burla, despectivo, discriminatorio, enfático, favorable, festivo, insulto, irónico, peyorativo, ponderativo, positivo” (Garriga, 2019, p. 30). Sin embargo, en el diccionario no se tiene en cuenta este amplio espectro. Por ejemplo, la palabra “*carajo, ja*” tiene las marcas de despectivo y malsonante, pero, además de esto, en Colombia también se usa como insulto o en construcciones que expresan amenaza, por lo que también deberían estar indicadas estas posibilidades. Se podría pensar que la característica de malsonante cubre la de insulto, pero, de acuerdo con Garriga (2019), la primera corresponde a la valoración y la segunda a la intención. Es decir, una cosa es saber que se valora un vocablo como malsonante y otra entender que se puede usar como insulto.

En otros casos no se agregan estas marcas, lo cual hace suponer cierta neutralidad que no existe en el uso. Es el caso de varias acepciones de “*chino, na*”: “Dicho de un indio: No civilizado”, “Persona del pueblo bajo”, “persona que sirve como criado”, “persona que está en la niñez”. En muchos contextos estas acepciones pueden ser usadas con una intención despectiva, peyorativa, de burla o discriminatoria, según la clasificación de Garriga (2019), por lo que convendría marcar estas posibilidades y agregar notas de uso con ejemplos para entender la fuerza ilocutiva a la que está asociado el vocablo en cada caso.

También en una de las acepciones de “*chino, na*” se evidencia la falta de sistematicidad, pues la información pragmática hace parte de la definición, pero no se marca: “U. para designar emotivamente, ora de manera cariñosa, ora despectiva, a alguien”. Este uso debería llevar la marca *despectivo*, al tiempo que la de *afectivo* (marca que no se encuentra en los colombianismos analizados), con las notas de uso y los ejemplos respectivos.

De igual manera, algunos vocablos son marcados de manera imprecisa con la etiqueta *festivo*, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

bizcorneta. 1. adj. fest. coloq. *Col.* bizcorneto.

bizcorneto, ta. 1. adj. fest. coloq. *Col., Méx. y Ven.* estrábico.

espabilar. 7. prnl. fest. *Col., Cuba, Hond., Méx. y R. Dom.* Escabullirse, marcharse.

Las dos primeras palabras, en lugar de lo festivo, pueden ser usadas con intención de burla, de manera peyorativa o despectiva, opciones que deberían ser precisadas para establecer sus matices de uso. En relación con *espabilar*, en Colombia no tiene la restricción pragmática de “festivo”.

En general, con respecto a las marcas de intención, haría falta ampliar el número de categorías para presentar la multiplicidad de fuerzas ilocutivas que se pueden expresar (no solo despectiva o festiva), así como matizar, explicar y ejemplificar las diferentes posibilidades de uso.

Con respecto a las marcas pragmáticas relacionadas con el registro, solo se encuentra la de *coloquial* y no aparecen otras como *general, científico* o *poético* (Garriga, 2019). A pesar de que la marca coloquial es la más frecuente dentro del grupo de marcas pragmáticas, se debe considerar que muchas otras palabras etiquetadas con *Col.* deberían llevar esta marca; por lo tanto, la frecuencia debería ser un poco más alta, pues es un hecho que “la mayor diversidad léxica de una lengua se da en el registro coloquial” (Henríquez, 2005, p. 325). A continuación, algunos ejemplos de acepciones que deberían marcarse como coloquiales:

al chorizo. 1. loc. adv. *Col.* a paseo. *Enviar, mandar al chorizo.*

atembar. 1. tr. *Col.* Atolondrar, aturdir. U. t. c. prnl.

averigüetas. 1. m. y f. *Col.* Persona entrometida.

borrachómetro. 1. m. *Col.* alcoholímetro (|| dispositivo para medir la cantidad de alcohol).

cabezazo. 2. m. *Col.* Idea brillante.

camello, Ila. 5. m. *Col.* trabajo (|| ocupación retribuida).

chepa. 2. f. *Col.* Suerte favorable.

como por entre un tubo. 1. loc. adv. *Col.* Rápidamente y con facilidad.

desguarabilado, da. 1. adj. *Col.* Desarreglado, mal vestido.

guandoca. 1. f. *Col.* cárcel (|| local de reclusión de presos).

zorrongo, ga. 1. adj. *Col.* zorronglón. U. t. c. s.

También ocurre que algunas palabras son etiquetadas con la valoración de *malsonante*, vocablos que en Colombia no se valoran de esta manera, aunque sí pertenecen al registro coloquial, que no se marca en algunos casos:

apendejar. 3. prnl. malson. *Col., Hond., Méx. y R. Dom.* Hacerse bobo, estúpido.

carajo, ja. 2. m. y f. despect. malson. *Col., C. Rica, Hond., R. Dom. y Ven.* Persona a la que en una conversación no se quiere mencionar para desvalorizarla. *Ya está aquí ese carajo.*

jodón, na. 1. adj. malson. *Ant., Col., Ec., El Salv., Guat., Hond., Méx., Nic., Par., Ur. y Ven.* Dicho de una persona: Que molesta o fastidia mucho. U. t. c. s.

Una posible razón de esta inadecuación a la realidad del habla colombiana es el hecho de que son palabras que se comparten con el léxico de otros países, dentro de los cuales sí puede primar la valoración de *malsonante*, pero esto no podría generalizarse a los usos posibles en todos los territorios. En este sentido, si bien se trata de un vocablo compartido por diferentes países, deberían diferenciarse los aspectos pragmáticos propios del uso de una palabra en cada región.

Lo mismo se observa en la asignación de la marca *vulgar* a palabras que en ciertas zonas geográficas se ubican en este nivel de lengua, pero que en Colombia solo pertenecerían al registro coloquial y no al nivel vulgar:

agriera. 1. f. vulg. acedía (|| acidez del estómago). U. m. en *Col., Ec., Pan., Perú, R. Dom. y Ven.*

aruñón. 1. m. vulg. *And., Col. y Méx.* arañazo.

cana. 1. f. vulg. *Arg., Bol., Chile, Col., Perú y Ur.* cárcel (|| local de reclusión de presos).

furrusca. 1. f. vulg. coloq. *Col.* Gresca, pelotera.

lambón, na. 1. adj. vulg. coloq. *Col., Ec. y R. Dom.* adulón.

manguala. 1. f. vulg. coloq. *Col.* Confabulación con fines ilícitos.

ni de vaina. 1. loc. adv. vulg. *Col., Ec., Pan., Perú y Ven.* de ninguna manera. En *Ec., u. m.* en pl.

Además de estas generalizaciones que no diferencian usos particulares dentro de cada país con respecto al léxico compartido, se podría pensar que en el DLE se asume, en algunos casos, que hay una continuidad entre que una palabra del registro coloquial pertenezca al nivel vulgar y sea valorada como *malsonante*. Esta fórmula no se cumple siempre y depende, en gran medida, de qué tan débil o fuerte es la estratificación del uso de una palabra en una comunidad de habla determinada, ya que una palabra que en una sociedad está restringida a los niveles educativos bajos y a contextos informales, en otra puede usarse en todos los niveles y admitirse en contextos formales. Por esto, es necesario incluir en estas categorizaciones los hallazgos de los estudios sociolingüísticos de las variedades de habla. Además, de esta manera se podría incluir léxico propio del nivel culto de cada país, marca que no aparece en los colombianismos del DLE.

En cuanto a la marca jergal sería más preciso marcar estos términos como argóticos, pues todos pertenecen al ámbito de la droga y la delincuencia, y están restringidos a los contextos informales:

bareta. 1. f. jerg. *Col.* marihuana.

cacho. 7. m. jerg. *Col.* Cigarrillo de marihuana.

colino. 4. m. y f. jerg. *Col.* Persona adicta a las drogas.

muñeco, ca. 6. m. jerg. *Col.* Cadáver de una persona.

De todas maneras, este ámbito de habla es muy dinámico y varía con rapidez. Es importante considerar que “una de las características que con mayor frecuencia se suele asociar al argot es su carácter efímero; sin embargo, dicha generalización se podría rebatir, ya que muchas voces argóticas logran perdurar en el tiempo e incluso pasan a hacer parte del lenguaje coloquial o hasta del lenguaje estándar” (Pérez, 2009, p. 18). En este punto es clave tener en cuenta que lo argótico, cuando pasa a un dominio general –lo que se corrobora al registrar esta parcela léxica en un diccionario de lengua–, se inserta en un nivel más amplio asociado al registro coloquial, pues pierde su característica de encriptación.

La inadecuación con la realidad del habla colombiana también se observa en aquellos términos que se clasifican como en desuso, cuando actualmente tienen plena vigencia en el español hablado en Colombia:

arremuesco. 1. m. desus. arrumaco (|| demostración de cariño). U. en Col.

bordo. 4. m. desus. borde (|| extremo u orilla). U. en Col., Ec. y Hond.

guacamaya. 2. f. desus. guacamayo. U. en Am. Cen., Col., Méx. y Ven.

hojaldra. 1. f. desus. hojaldre. U. en Col., Cuba, Hond., Méx., Nic., Pan., R. Dom. y Ven.

lejura. 1. f. desus. Parte muy lejana. U. en Col. y Ec.

puño. 10. m. desus. Golpe con la mano cerrada. U. en Ant., Col., Ec., Guat., Hond., Méx., Nic., Pan. y Ven.

En estos casos también cabría especificar que, a pesar de que los vocablos hacen parte del léxico compartido de varios países, su estratificación y su deriva histórica presentan, en cada uno de los territorios, particularidades que deben ser integradas a la descripción pragmática de las palabras.

De igual manera, llama la atención la etiqueta de “poco usado” para el vocablo *chócolo*, una palabra que tiene plena vigencia en el habla colombiana. Una posible explicación para esto es que se tomaron

como referencia algunas regiones donde se usa la palabra *choclo*, la que estaría en uso según el DLE, pero actualmente en varias regiones de Colombia persiste el uso de *chócolo*. Este caso es un argumento más para resaltar la importancia de generar marcas diatópicas de carácter regional para indicar aspectos pragmáticos más precisos y realistas.

Por último, además de la ausencia de varias marcas relacionadas con la intención y el nivel de lengua, también hay ausencia de marcas sobre otros aspectos pragmáticos importantes en la descripción de una variedad de lengua, más allá de la valoración como eufemismo o malsonante de una unidad, como las fórmulas rituales y las formas corteses de expresar determinados actos de habla, entre otros.

En definitiva, en cuanto a las marcas pragmáticas, es necesario realizar una mejor clasificación y delimitación, con el propósito de brindar una caracterización más precisa y detallada de los colombianismos que se incluyen en el DLE.

Conclusiones

Sobre aspectos generales del léxico relacionado con Colombia en el DLE, se puede observar que hace falta un corpus más amplio y diverso que incluya diferentes aspectos de la cultura colombiana.

Además, deberían buscarse mecanismos que corrijan el desequilibrio en la georreferenciación léxica del mundo hispánico. Llama la atención que para Colombia no se muestran variaciones regionales, como sí se hace con España. Esto es indicio de un predominio de la variedad del español de España en el DLE. De esta manera, a pesar de la existencia de una política panhispánica y de un marcado énfasis en la necesidad de resaltar la diversidad del español en medio de una unidad lingüística en todo el ámbito de habla hispana, es evidente, a partir de los datos analizados, que se sigue privilegiando una caracterización más detallada del español de la Península y un tratamiento superficial del léxico correspondiente a los demás países hispanohablantes, por lo menos en el caso colombiano.

Respecto a lo anterior, es necesario avanzar en el reconocimiento de la división dialectal de nuestro

país, así como establecer la distribución del léxico según esas zonas, para precisar las características de cada región e incorporar hallazgos sociolingüísticos a la descripción léxica con el fin de obtener una imagen más realista de nuestras variedades de habla.

En la clasificación de los 1841 términos marcados como colombianismos vemos que con un alto porcentaje se encuentran términos coloquiales, asimismo, se destaca la inclusión de términos “exóticos” y no del español general de Colombia. Si se tomaran otros campos léxicos, además de los que se consideran más exóticos como la fauna, la flora y la alimentación, probablemente aumentaría la frecuencia de otras categorías gramaticales diferentes a los sustantivos y se daría una descripción más cercana a la riqueza y la dinámica de la creación léxica en Colombia.

Asimismo, consideramos que las marcas pragmáticas de los colombianismos en el DLE deben ser ampliadas, se debe precisar la clasificación del léxico sin generalizaciones apresuradas, ya sea tomando un criterio supranacional que desconoce particularidades en cada país o adjudicando una característica a todo el territorio nacional sin consultar las diferencias de uso en diferentes regiones.

Subsanar los elementos señalados en este análisis depende también del trabajo de los lexicógrafos colombianos, en la medida en que incorporen estos aspectos a sus descripciones, y del compromiso de la Academia Colombiana de la Lengua para canalizar estos hallazgos hacia la inclusión en el *Diccionario de la Lengua Española*.

Entre las líneas de trabajo futuro estaría el análisis contrastivo de los campos semánticos de los colombianismos en las diferentes ediciones del DLE, para observar la evolución de dichos campos y la adscripción de diversos vocablos a estos, en este sentido, se continuaría con la investigación realizada por Henríquez (2005), pero incluyendo la última edición del DLE. Esto posibilitaría la generación de ontologías léxicas y presentar opciones para realizar una mejor representación de los términos dialectales en un diccionario general.

A partir de este estudio se observan las potencialidades que tiene la utilización de los diccionarios como corpus, pues arrojan datos de gran interés que permiten, por ejemplo, la caracterización lingüística de determinadas parcelas léxicas, en esta línea, se confirma que las obras lexicográficas son ricas fuentes de datos lingüísticos, sociales y culturales.

Referencias

- Ahumada, I. (2016). Metalexicografía del español: clasificación orgánica y tipología de los diccionarios en el Diccionario bibliográfico de la metalexicografía del español (DBME). *Anuario de estudios filológicos*, 39, 5-24.
- Fajardo, A. (1997). Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la lexicografía española. *Revista de Lexicografía*, 3, 31-57. 10.17979/rlex.1997.3.0.5668
- Forgas, E. (1996). *Léxico y diccionarios*. Universitat Rovira i Virgili.
- Forgas, E. (2001). Diccionario e ideología: tres décadas de la sociedad española a través de los ejemplos lexicográficos. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 17, 2-16.
- Gallardo, A. (1979). Visión del léxico en “Oda al diccionario” de Pablo Neruda. *RLA. Revista de lingüística aplicada*, 17, 77-89.
- Garriga, C. (2019). De nuevo sobre las marcas de uso: del pasado inmediato al futuro imperfecto. En J. Sanmartín y M. Quilis (eds), *Retos y avances en lexicografía: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística* (pp. 17-40). Asociación Española de Estudios Lexicográficos.
- Haensch, G. y Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Universidad de Salamanca.
- Henríquez Guarín, M. C. (2005). Los americanismos y colombianismos en el Diccionario de la Real Academia Española: Datos y observaciones. En M. Lozano (ed.), *Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo. Estudios de Dialectología, Lexicografía, Lingüística General, Etnolingüística e Historia Cultural* (pp. 306 -332). Instituto Caro y Cuervo.
- Instituto Caro y Cuervo (2018). *Diccionario de Colombianismos* (DiCol). Instituto Caro y Cuervo.
- Lara, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. El Colegio de México.

- López Morales, H. (2002). América en el Diccionario de la Real Academia Española: de la edición de 1992 a la de 2000. Índices de mortandad léxica. En M. T. Fuentes Morán y R. Werner (eds), *Diccionarios: textos con pasado y futuro* (pp. 65–73). Iberoamericana.
- López Morales, H. (2010). La marcación sociolingüística en la lexicografía dialectal. En: *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla* (pp. 385-391). Instituto Fernando El Católico.
- Martín Butragueño, P. (2020). La variación lingüística en el *Nuevo Diccionario de Mexicanismos*: convergencia y divergencia léxica. Conferencia, *xv Congreso Internacional de Lexicología y Lexicografía «José Jiménez Borja. La tradición lexicográfica hispanoamericana»*. https://www.academia.edu/44329434/La_variaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica_en_el_Nuevo_diccionario_de_mexicanismos_convergencia_y_divergencia_l%C3%A9xica_ms_2020_
- Montes, J. (1982). El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, xxxvii (1), 23-92. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/37/TH_37_001_023_0.pdf.
- Mora, S., Lozano, M., Ramírez, R., Espejo, M., y Duarte, G. (2004). *Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el «ALEC»*. Instituto Caro y Cuervo.
- Pérez Sánchez, J. M. (2009). Generación de nuevos significados, mediante la metonimia, en el parlache. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(21), 13-35.
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (DLE). (Vigésimotercera edición). <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Ruiz Vásquez, Néstor Fabián. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160-195. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8719>
- Santamaría, I. (2011). Entre la Pragmática y la Lexicografía: la marca 'humorístico' en los diccionarios monolingües de aprendizaje del español. *Revista de Lexicografía*, xvii, 179-208.
- Werner, R. (2002). Identidad nacional y regional de las palabras en los diccionarios españoles. En M. T. Fuentes Morán y R. Werner (eds). *Diccionarios: textos con pasado y futuro* (pp. 75–88). Iberoamericana.

¡Pongámosle lógica! Aportes al pensamiento crítico, la argumentación y la comprensión lectora a partir del aprendizaje de la lógica formal

**Let's Put Logic to
It! A Proposal for
Development of
Critical Thinking
through Argumentation
Learning**

**Vamos colocar lógica
nisso! Contribuições
para o pensamento
crítico, argumentação
e compreensão leitora
a partir do aprendizado
da lógica formal**

Juan Camilo Hernández-Rodríguez* <https://orcid.org/0000-0001-6675-3636>

Angélica María Rodríguez-Ortiz** <https://orcid.org/0000-0002-7710-9915>



Para citar este artículo

Hernández-Rodríguez, J. C. y Rodríguez-Ortiz, Á. M. (2022). ¡Pongámosle lógica! Aportes al pensamiento crítico, la argumentación y la comprensión lectora a partir del aprendizaje de la lógica formal. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-12712>

* Licenciado en filosofía por la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales. Grupo de investigación: Cognición y Educación. Correo: juanc.hernandezr@autonoma.edu.co.

** Doctora en filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en educación y licenciada en filosofía y letras por la Universidad de Caldas. Docente investigador del Departamento de Educación. Docente de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias. Universidad Autónoma de Manizales. Grupo de investigación Cognición y Educación. Correo: amrodriguez@autonoma.edu.co.

Artículo recibido
22 • 11 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2022

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en torno a los aportes de la lógica proposicional en el desarrollo de dos competencias fundamentales del pensamiento crítico, la argumentación y la comprensión de textos, en estudiantes de grado décimo usando como recursos textos filosóficos continuos. El estudio fue cualitativo con alcance descriptivo. Como resultados, se encontró que movilizar a los estudiantes del paso del lenguaje formal al lenguaje natural, fortalece el desarrollo de habilidades para la lectura inferencial, creativa y crítica. Asimismo, al realizar la formalización, los estudiantes adquirieron elementos para evaluar discursos propios y ajenos, identificando las inconsistencias que presentaban sus argumentos e iniciando un proceso de reestructuración de los mismos basados en el modelo toulminiano. Por último, se pudo inferir que, contrario a lo que parece sugerir el mismo Toulmin, el aprendizaje de la lógica proposicional no necesariamente es un obstáculo para el desarrollo de la argumentación dialéctica. Finalmente, se determina que la lógica intencionada al sentido práctico del uso del lenguaje natural, puede ser un medio útil para que los estudiantes puedan, a partir de criterios más sólidos y explícitos, estructurar mejor sus razonamientos y valorar de una manera más consistente los de sus congéneres.

Palabras clave

lógica; argumentación; comprensión de textos; pensamiento crítico; enseñanza

Abstract

This paper presents the results from research about the contributions of propositional logic in the development of two fundamental competencies of critical thinking: argumentation and texts comprehension in students in 10th grade. As resources, philosophical texts were used. The study was qualitative with a descriptive scope. The results found were that leading students through the transition from formal language to natural language strengthens their inferential, creative and critical reading development skills. Likewise, in the arguments process of formalization, the students acquired elements to evaluate their own and other people's speeches, find their weaknesses, and initiate a process of restructuring their arguments based on the Toulminian model. Considering the latter, it was evidenced that, contrary to what Toulmin himself sometimes seems to suggest, propositional learning of logic is not an obstacle to developing competencies such as dialectic argumentation. On the contrary, well-used propositional logic can be a useful method for students to be able to structure better their reasoning and assess more accurately those of their peers based on more solid and explicit criteria.

Keywords

logic; argumentation; texts comprehension; critical thinking; teaching

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre as contribuições ao redor da lógica proposicional no desenvolvimento de duas competências fundamentais do pensamento crítico, a argumentação e compreensão de textos, em alunos do décimo ano usando como recursos textos filosóficos contínuos. O estudo foi qualitativo com abrangência descritiva. Como resultados encontrou-se que mobilizar aos estudantes na transição da linguagem formal para a linguagem natural, fortalece as habilidades de desenvolvimento na leitura inferencial, criativa e crítica. Da mesma forma, no processo de formalização da argumentação, os estudantes adquiriram elementos para avaliar as próprias falas e as de outras pessoas, identificando as fragilidades que seus argumentos apresentavam e iniciando um processo de reestruturação dos mesmos a partir do modelo toulminiano. Por fim, foi possível inferir que, ao contrário do que o próprio Toulmin às vezes parece sugerir, a aprendizagem proposicional da lógica não é necessariamente um obstáculo para o desenvolvimento de competências como a argumentação dialéctica. Finalmente, determina-se que a lógica intencional ao sentido prático do uso da linguagem natural pode ser um método útil para que os alunos consigam, com base em critérios mais sólidos e explícitos, estruturar melhor seus raciocínios e avaliar de forma mais consistente os de seus congêneres.

Palavras chave

lógica; argumentação; compreensão de textos; pensamento crítico; ensino

Introducción

Si se revisan las políticas de educación nacionales (MEN, 2010; Congreso de la República de Colombia, 1994, I, art. 5, § 9) e internacionales (Unesco, 2009, pp. 8 y ss.) así como el contexto del país, el desarrollo del pensamiento crítico es una exigencia educativa que, podría decirse, es de carácter imperativo. Los resultados en las pruebas evaluativas nacionales (ICFES) e internacionales (PISA), el bajo nivel académico en las universidades y los procesos y competencias que se evidencian en las aulas de clase en los colegios son prueba de la urgencia y la necesidad de promover y estimular el desarrollo del pensamiento crítico con nuestros jóvenes (Rodríguez Ortiz, 2018, Tamayo *et al.*, 2014).

El contexto poblacional (el grado 11^o1 del Colegio Morisco, IED) de este estudio no es una excepción a esta demanda. Los procesos de reflexión y comprensión profunda de los problemas —bien sea filosóficos o cotidianos— no logran alcanzarse y, la mayoría de las veces, las discusiones y tratamientos teóricos de ciertos problemas no superan el campo de las opiniones y las creencias para elevarse al ámbito de las razones y el conocimiento (entendido

como «creencias debidamente justificadas»¹). Esto se puede observar en las razones que los estudiantes plantean en los conversatorios en clase; expresiones como “yo siento que...”, “yo creo que...” o “yo quisiera que...” sin tener mayores sustentos que la convicción propia (es decir, sin tener un fundamento mayor que el *yo*) reafirman esa carencia de pensamiento crítico. Todavía más, la no comprensión de qué es una tesis, un argumento, la indiferenciación entre una opinión y un conocimiento, la escasa búsqueda de información de fuentes confiables para fortalecer sus razones y la idea generalizada de que “todas las opiniones y razones son igualmente verdaderas y válidas por el hecho de ser subjetivas” son prueba de que el contexto demanda también una intervención pedagógica y didáctica.

En este orden de ideas, es necesario superar estas dificultades o demandas por medio de una intervención en el aula en la que se promueva, oriente

¹ Si bien esta definición de ‘conocimiento’ ha sido puesta en duda por los planteamientos de (Gettier y Vélez León, 2013) asumimos esta definición clásica porque, si bien la justificación no sería quizás un elemento suficiente para validar una creencia verdadera como conocimiento, sí es un elemento necesario y fundamental para que este se constituya como tal.

y estimule el pensamiento crítico para: primero, ofrecer mejores herramientas cognitivas y de aprendizaje a los estudiantes para que se desenvuelvan de mejor manera en su educación futura y para su vida en general; segundo, contribuir a la formación de sujetos críticos, con pensamiento complejo y con habilidades de comprensión, análisis e interpretación de textos y de hechos que tanto necesita nuestra sociedad en tiempos de desinformación y manipulación de masas (Adorno, 1998); y tercero, para garantizar las exigencias de las políticas educativas nacionales e internacionales.

En concordancia con dicha exigencia, se planteó la siguiente pregunta problema: “¿De qué manera se puede desarrollar y estimular el pensamiento crítico por medio del aprendizaje de las herramientas de la argumentación por parte de los estudiantes?”, así como su objetivo subsecuente (*desarrollar y estimular el pensamiento crítico por medio del aprendizaje de las herramientas de la argumentación por parte de los estudiantes*). Lo anterior, en aras de que dicho desarrollo y estímulo acerque más a la lógica a las necesidades e intereses de los estudiantes; de tal manera que se dé una mayor apropiación de la lógica, no tanto como un tema (aunque también es posible y recomendable), sino como una herramienta para modelar, ordenar, analizar y reflexionar sus propios pensamientos y discursos, y los de los demás.

Referentes conceptuales

Pensamiento crítico

Como lo indicaron Martínez y Barrientos (2009), una definición cerrada de *pensamiento crítico* puede llegar a presentar grandes dificultades, ya que diversas tradiciones han caracterizado este concepto de formas diferentes (p. 21). Al menos dos concepciones o paradigmas han sido predominantes en la concepción de lo que significa ‘pensamiento crítico’: la gnoseológica —fundamentada principalmente por Kant (1989 [MS], 2011 [KrV])— y la social —influenciada por los aportes de Marx (2014) y la escuela de Frankfurt (Adorno, 1998)—, con las correspondientes propuestas en los campos didác-

tico y pedagógico en autores como Peter Facione (2011; Facione *et al.*, 2000; Landis *et al.*, 2007) y Paulo Freire (1974; 1997).

No obstante, a pesar de esa separación artificial entre una perspectiva mayormente centrada en la cognición y una centrada en la transformación social, lo cierto es que, por un lado, estas propuestas no se disuntan (ya que teoría y práctica no se contraponen, sino que se complementan) (Rodríguez Ortiz, 2018; Tamayo *et al.*, 2014); y por el otro, ambas propuestas presuponen algo común: la idea de que un pensador crítico, valga la redundancia, *piensa por sí mismo* (Kant, 2013 [WA], Ak., VIII, 35); es decir, que toma como criterio a su propia razón para juzgar los hechos y discursos en lugar de los dogmas impuestos por los otros o la cultura.

Ahora bien, respecto a este criterio común (el *sapere aude* [“animarse a pensar” por uno mismo]), lo cierto es que puede resultar problemático si se tiene en cuenta que todo individuo se construye como tal en virtud de un transfondo (*Background*) cultural que inevitablemente condiciona no solo quién es, sino también su forma de pensar; además, llevado el criterio al extremo podría llegarse a una actitud solipsista según la cual algo es crítico porque es el individuo quien lo cree o todas las demás posturas son erróneas porque no concuerdan con las de él (Hegel, 2010 [PdG], S. 56). Este importante equilibrio ya lo había vislumbrado Confucio (1975) muchos siglos atrás: “Si estudiáis sin esforzaros en comprender, no obtendréis ningún fruto de vuestro estudio; si, por el contrario, abandonáis el estudio para entregaros a vuestros pensamientos, corréis el peligro de graves desviaciones” (II, § 16).

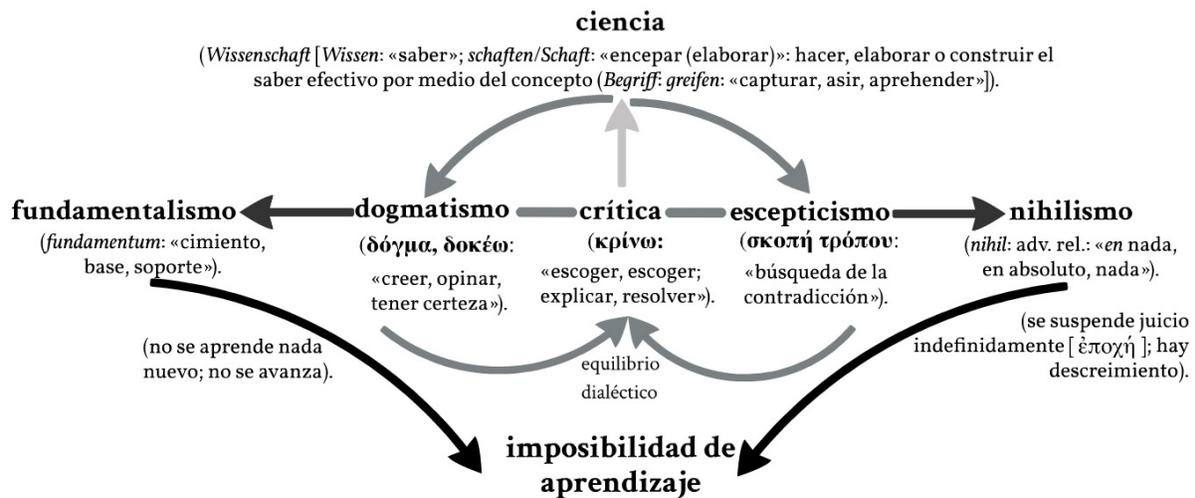
De igual manera, el pensamiento crítico no puede tender hacia los extremos de aceptar incondicionalmente las tesis (bien sean propias o de otros) o de rechazarlas sin más, puesto que esto conduciría o bien a un fundamentalismo (el extremo del dogmatismo [la actitud de creer en algo]) o bien a un nihilismo (el extremo del escepticismo [la actitud de dudar sobre algo]) y es bien claro que: 1) no se puede conocer nada si no se presupone algo: una creencia;

y 2) el dudar sobre esa creencia permite reafirmar o replantear lo que se sabe, y exige explorar cosas que antes no se sabían (Peirce, 1992).

El pensamiento crítico se ubicaría, pues, como un equilibrio entre el aprendizaje de lo que el/los otro/s no/s quiere/n decir y lo que nosotros mismos creemos. Este *equilibrio dialéctico del pensamiento*

crítico consistiría en una sana tensión entre la consideración de las tesis y argumentos propios y ajenos —también situaciones, hechos, acciones, etc.— como aceptables o rechazables en mayor o menor medida en virtud de un análisis riguroso del discurso o situación correspondiente. Así se puede evidenciar en el esquema propuesto por Hernández (2019):

Figura 1. Esquema del equilibrio dialéctico del pensamiento crítico entre la creencia y la duda



Fuente: Hernández (2019, p. 9)

Ahora bien, si se tiene en cuenta la taxonomía de Bloom *et al.* (1956), son muchas las competencias implícitas en el pensamiento crítico; sin embargo, el enfoque se centró en el desarrollo de dos de ellas en el aula de clase con los estudiantes: la comprensión lectora y la argumentación.

Comprensión lectora

El tema de la comprensión lectora ha sido trabajado desde diversos paradigmas; sin embargo, vale la pena mencionar en este caso al menos dos de ellos: la teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría Samper (2007) y la propuesta de los cuatro niveles o tipos de lectura de Sardà *et al.* (2006). Ambas teorías tienen como punto común la idea de que la comprensión lectora es un ejercicio semiótico de decodificación, transformación y creación de signos

en el que se tiene como fin la interpretación de un texto en relación con otros textos o fenómenos.

Respecto a la teoría de Zubiría Samper (2007), los seis niveles que ubica son: 1) lectura fonética: convertir símbolos gráficos en fonemas articulados; 2) decodificación primaria: comprensión del significado de cada término por separado; 3) decodificación secundaria: se establecen relaciones proposicionales entre los términos; 4) decodificación terciaria: se reestructuran esas unidades proposicionales de forma tal que ese nuevo orden sea coherente en un todo; 5) lectura categorial: se logra alcanzar la comprensión de los conceptos (categorías) por medio de su definición; y 6) lectura metasemántica: se establecen relaciones entre las ideas de un texto y las de otro, mostrando similitudes, diferencias, aportes, complementos, etc.

Si bien la propuesta de las seis lecturas es de gran aporte, se tomó como referente la propuesta de Sardà *et al.* (2006) porque, aunque las descripciones de ambos niveles son muy similares, el primer nivel de la propuesta de Zubiría se da por sentado en la población intervenida: estudiantes de grado undécimo. Además, la propuesta de Sardà *et al.* permite analizar dos habilidades que se consideran clave en la articulación de la comprensión lectora con el pensamiento crítico: la valoración (razonada) del texto y la posibilidad de complementar la lectura a través de la creación de alternativas de solución o complementación a las problemáticas allí elaboradas.

Sin embargo, se consideró esencial tener en cuenta el último nivel de Zubiría: la lectura metasemántica (también llamada *metatextual*), ya que todo pensador crítico debe ser capaz de, como se mencionó anteriormente, articular pensamientos y creencias diversos en una gran estructura común. Por lo tanto, se determinó pertinente agregar un último nivel a la propuesta de Sardà *et al.* bajo el rótulo 'lectura crítica' y con las características de la lectura metatextual o metasemántica. Tomamos, pues, como modelo evaluativo, como referente para la elaboración de nuestras matrices de análisis de la información:

Tabla 1. Niveles de lectura

Lectura literal	¿Qué dice el texto?
Lectura inferencial	¿Qué informaciones no dice el texto pero necesito saber para entenderlo?
Lectura evaluativa	¿Cuáles son las ideas más importantes? ¿Qué ideas nuevas me aporta el texto que no sabía? ¿Qué valoración hago de las ideas del texto?
Lectura creativa	¿Para qué me sirve este texto? ¿Estas ideas pueden ser útiles para interpretar otros fenómenos?
Lectura crítica	¿Se relacionan en algún aspecto lo trabajado en el texto con lo explicado en otros textos anteriormente leídos? ¿Tiene vigencia sus planteamientos en la realidad social actual? ¿Qué preguntas o cuestionamientos complejos podría hacerle al texto?

Fuente: basado, pero con modificaciones, en Sardà *et al.* (2006, p. 290)

Lógica y argumentación

Por último, la argumentación y el razonamiento lógico estructurado se consideran clave en el ejercicio del pensamiento crítico; precisamente, porque se puede convertir en el medio perfecto desde el que ese equilibrio dialéctico se desenvuelve libremente y posibilita el desarrollo intelectual y moral del sujeto. Entendemos *lógica*, y con ello seguimos lo planteado por Frege (2016), como *el estudio acerca del pensamiento y sus relaciones inferenciales*.

Grosso modo, el pensamiento es caracterizado por el lógico alemán como un conjunto de relaciones entre objetos lógicos (de quién se habla) y conceptos (qué cualidad, estado, hecho, acción realiza o padece

el objeto). Esas relaciones constituyen unidades básicas de pensamiento que denominamos: *proposición*. Cuando hay tránsitos inferenciales adecuados (*qué se sigue de esta proposición*) entre proposiciones, entonces —idealmente, preservando el valor de verdad—decimos que hay *validez* (Priest, 2006, pp. 1-6). Eso último es lo que se busca estudiar en la lógica: bajo qué condiciones o requerimientos nuestros argumentos (agrupaciones de proposiciones hiladas con el fin de defender una tesis [proposición o postura a defender]) pueden considerarse 'válidos' o 'inválidos'. Para ello, se utilizan herramientas (como las tablas de verdad, árboles sintácticos, ejercicios de deducción natural, etc.) que permiten que esa

Tabla 2. Niveles de argumentación, basado en el modelo de Toulmin (2007)

<i>Nivel 1: identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.</i>
<i>Nivel 2: además de lo alcanzado en el nivel 1, identifica los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).</i>
<i>Nivel 3: además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empieza a criticar al oponente.</i>
<i>Nivel 4: elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.</i>
<i>Nivel 5: elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.</i>

Fuente: elaboración propia

valoración sea objetiva. Así pues, la lógica puede entenderse como *el arte de pensar correctamente* o como un conjunto de herramientas o instrumentos —*ὄργανον* (*órganon*), dirían los aristotélicos (Aristóteles, 1982; 1988)— que nos enseñan a ordenar mejor nuestras ideas y tener mayores criterios para valorar el pensamiento propio y de los demás.

Si bien es cierto que desde los últimos años se ha hablado de una división entre la lógica (el arte de pensar bien) y el logicismo o logística (la lógica formal que solo se tiene a ella misma como finalidad [muy próxima a la tarea de la matemática]) (Ferrater Mora, 1975, t. 2, pp. 83–87, voz ‘logística’), se considera que esa disyunción *no necesariamente* debe existir.² Los criterios formales (como el aprendizaje de las reglas de inferencia, tablas de verdad, etc. [y, más precisamente, la formalización]) posibilitan a los estudiantes —y, en general, a cualquier persona—

² Hay diversos ejemplos en la historia de la filosofía en los que se evidencia cómo la lógica, entendida como *órganon*, puede ponerse al servicio de la argumentación y la dialéctica. Por nombrar solo dos casos, en la filosofía escolástica (cuyo auge se ubica en la Baja Edad Media), los recursos de la lógica formal se consideraban fundamentales en la argumentación. Así se puede constatar en obras como las de santo Tomás de Aquino (2006). En India, por otra parte, ya desde antes de la aparición de la escuela *nyāya* —cuya importancia sería equivalente a Aristóteles en el campo de la lógica— se armaban torneos de debates donde tenían claramente estipulados criterios (validez, falacias, etc.) para determinar si un argumento era consistente o no (Arnau, 2008); rigor que también se puede constatar en los extensos comentarios (*baṣya*) de filósofos como Śaṅkara (Bādarāyana, 2000).

lo siguiente: 1). Tener criterios claros para la comprensión del pensamiento propio y el de los demás; 2). Ser un catalizador para que el sujeto en cuestión se posicione ante un problema y busque medios para defender su postura; y 3). Servir de puente para el diálogo entre posturas y criterio común para que ambas partes valoren los argumentos. En este sentido, el estudio de la lógica se entendió como un medio o catalizador para el desarrollo de esas dos competencias claves del pensamiento crítico: la comprensión lectora y la argumentación; a partir de los referentes Páez (2007), Copi y Cohen (2007), y Weston (2006) y haciendo uso de materiales como los presentados en Hernández (2020) para hacer transposición didáctica.

Ahora bien, respecto al campo de la argumentación, se tomó el modelo de Stephen Toulmin como referente central frente a la valoración de los distintos niveles de argumentación; ya que esta teoría permite articular la argumentación (2007) y la comprensión (1977) (las competencias que pretendemos desarrollar). Inicialmente, se escogió la clasificación de Osborne *et al.* (2004); sin embargo, consideramos que era necesaria una reestructuración de los niveles, puesto que en algunos casos las descripciones eran ambiguas o no se adecuaban a las necesidades de la población intervenida (estudiantes de grado undécimo). Se propuso, pues, la siguiente clasificación (ver tabla 2):

Como se observa en la tabla 2, en los niveles inferiores, el sujeto solo identifica las tesis o argumentos, pero no logra defenderlos ni contraargumentarlos de forma satisfactoria, mientras que en los últimos niveles sí lo hace. Se evidencia aquí, pues, cómo esos criterios posibilitarían ese equilibrio dialéctico del pensamiento crítico que mencionábamos al inicio; se asientan, así, criterios objetivos bajo los cuales se pueden afirmar (argumentar) o negar (contraargumentar) posturas.

Método

Dados los intereses de la investigación, se estableció una metodología cualitativa con alcance descriptivo; ello, por tratarse de una intervención de aula en la que fue necesaria la interpretación del fenómeno desde la realidad. La investigación se basó en un proceso inductivo para explorar y describir los hallazgos a la luz de las perspectivas teóricas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). El método utilizado fue la investigación-acción, pues se involucró a los estudiantes desde el inicio y de manera consciente para mejorar sus procesos argumentativos y de comprensión de textos. La investigación-acción, como lo expone Elliot (1993), busca ampliar la comprensión (diagnóstico) de los problemas prácticos; en este caso, de los estudiantes y docentes, a través del “[...] estudio de una situación social para todos con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88). En otras palabras, los estudiantes, con la dirección del docente, empezaron a identificar y a tomar conciencia sobre el problema, para mejorar sus procesos de argumentación. La unidad de análisis fue el grupo de relaciones halladas entre las categorías previamente definidas: ‘lógica’, ‘argumentación’ y ‘comprensión de textos’. La unidad de trabajo fue 40 estudiantes de grado décimo. El diseño de intervención se basó en tres fases: diagnóstico, formalización lógica y aplicación. Los instrumentos utilizados fueron: la observación participante, cuestionarios (pre y post) con preguntas abiertas y los documentos escritos por los estudiantes en los talleres sugeridos. Para

el análisis de la información se triangularon los instrumentos, datos y perspectivas teóricas —dada la riqueza de los datos y la variedad de actores que hicieron parte del proceso— con el fin de alcanzar mayor confiabilidad (Hernández-Sampieri, 2014).

Resultados

Una vez se aplicaron los instrumentos diseñados para el diagnóstico, se midieron, como punto de partida, los niveles argumentativos y de comprensión lectora. En esta fase se analizó la información recolectada en dos momentos: primero, los investigadores analizaron el discurso de los estudiantes, a la luz de los referentes y descriptores expuestos en las tablas diseñadas; posteriormente, dicho discurso se analizó de manera conjunta con los estudiantes para detectar dificultades. Para esto se planteó una tabla propia de medición (véase tabla 2) a partir del modelo toulminiano. Respecto a la comprensión lectora, se tomó como referencia la tabla de niveles de lectura propuesta por Sardá *et al.* (2006) y se le añadió el nivel de *lectura crítica*. En la triangulación se utilizó la matriz³ presentada en la tabla 3. Así, se dio paso al análisis de la información de la primera fase por medio de la depuración de los datos y la obtención de resultados para avanzar con el diseño de la secuencia didáctica basada en el uso de lógica proposicional.

Fase diagnóstica

La información se recolectó a través de las comunidades de diálogo, orientadas en talleres, foros y debates. Los insumos de lectura de cada ejercicio de esta primera fase fueron: 1. El debate entre el magistrado Carlos Gaviria y Fernando Novoa acerca de la eutanasia (Pardo, 2013, mm. 2:30-31:27); 2. Un extracto del *Evangelio según san Juan* (*Ev. Juan*, 1:1-18); y 3. El poema *El canto de la huida*, del *tlatiminime* (filósofo náhuatl [azteca]) Nezahualcóyotl (León-Portilla, 1967, pp. 59-61).

³ El diseño de la matriz es elaboración propia y se implementó en las tres fases.

Tabla 3. Matriz de evaluación de resultados de la fase de diagnóstico

Niveles de comprensión lectora	Evidencia	Niveles de argumentación	Evidencia
Lectura literal <i>Comprende qué dice el texto.</i>	E15: «El personaje se siente abandonado por dios y no encuentra forma de alcanzarlo, esa es su angustia».	Nivel 1 <i>Identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.</i>	E22: «Pues <i>uno dice que</i> ³ la vida es propia y que cada uno puede hacer lo que quiera y <i>el padre dice que</i> es de dios, el que nos lo regaló».
Lectura inferencial <i>Comprende qué informaciones no dice explícitamente el texto, pero necesita saber para entenderlo.</i>	E32: «Yo diría que en el evangelio <i>quieren mostrar también que</i> uno por ser hijo de dios es humano y somos parecidos a el».	Nivel 2 <i>Además de lo alcanzado en el nivel 1, identifica los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).</i>	E5: «Pues <i>Gaviria dice que</i> somos libres de elegir, <i>eso es cierto, por eso</i> podemos decidir si optamos por la eutanasia o no. <i>El argumento del padre no es fuerte</i> ».
Lectura evaluativa <i>Comprende cuáles son las ideas más importantes y valora el texto (su estructura, los planteamientos de los autores, sus elementos de cohesión y coherencia).</i>	E35: « <i>Uno podría preguntarle al que</i> escribió cómo es posible que dios sea infinito y nos cree finitos».	Nivel 3 <i>Además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empieza a criticar al oponente.</i>	E27: «Pues a mi el viejito del congreso me convence, porque es cada uno el que decide. Además como dijo nosotros no somos divinos, si dios nos dio la vida entonces los regalos no se quitan y uno verá que hace con ellos».
Lectura creativa <i>Identifica si esas ideas pueden ser útiles para</i>	E16: «En el poema y en el evangelio uno puede pensar en que siempre hay un dios para	Nivel 4 <i>Elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y</i>	N/A

<i>interpretar otros fenómenos.</i>	orientar nuestras vidas y salir de la angustia».		<i>desarrolla contraargumentos débiles.</i>	
Lectura crítica			Nivel 5	
<i>Comprende las implicaciones del texto en relación con otros textos o el contexto, además de cuestionar profundamente al mismo y asumir una postura al respecto.</i>	N/A		<i>Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.</i>	N/A

Fuente: elaboración propia

Los datos recolectados con los instrumentos construidos permitieron identificar que, de los 40 estudiantes con los que se trabajó, el 55 % alcanza solo nivel literal de lectura; identifica la tesis del texto, pero no va más allá de la información suministrada (como se evidencia en los discursos de la tabla anterior). A su vez, un 30 % alcanzó el nivel inferencial; identifica informaciones que están más allá de las líneas, aun cuando algunas de sus inferencias no eran del todo precisas, como se muestra en la tabla 3. Del resto de los estudiantes, un 12 % alcanzó una lectura evaluativa, aunque les faltaron razones para asumir su postura; apenas cuestionan los argumentos del autor. Algunos de ellos emitían juicios de valor, aun cuando los criterios no eran suficientemente sólidos. Por último, solo un 3 % de los estudiantes alcanzó el nivel de la lectura creativa, así como una escritura que diera cuenta de la pertinencia de lo leído para la comprensión del problema abordado. Ningún estudiante se posicionó en un nivel de lectura crítica. En esta fase los estudiantes mostraron, además, algunas deficiencias en lo que concierne a la escritura, pues su sintaxis a veces se tornaba difusa y había errores de ortografía y puntuación (véase tabla 3). Son pocos los estudiantes que identifican las ideas que están tras las líneas, como lo exponen Sardá *et al.* (2006) siguiendo a Cassany (2013).

En lo que concierne a la argumentación, el uso del lenguaje se tornó algo complejo para ellos. Los textos eran académicos, por ello, el docente tuvo que complementar la lectura con una breve explicación. Los textos dispuestos, además, tenían las tesis explícitas, por lo que su identificación (en los documentos sugeridos) no se les dificultó. No obstante, para la construcción de argumentos se presentaron algunas inconsistencias en la ilación de las premisas y en el uso de los conectores adecuados para alcanzar la semántica en el apoyo dado a la tesis y en lo que concierne a suspender sus creencias a la hora de sustentar su postura.

Respecto al nivel 1, más de la mitad de los estudiantes (57 %) se ubicó allí; apenas lograron identificar someramente las tesis, pero no asumieron una postura al respecto. Ejemplo de esto es la respuesta presentada por el estudiante E22: "Pues uno dice que⁴ la vida es propia y que cada uno puede hacer lo que quiera y *el padre dice que* es de dios, el que nos lo regaló". En este

4 En adelante, todas las cursivas dentro de las citas de las respuestas de los estudiantes son nuestras. Las utilizamos para resaltar el uso de marcadores textuales, conectivas lógicas, cuantificadores y operadores lógicos varios donde se evidencia en parte cómo se están cumpliendo los requerimientos de los indicadores de cada nivel. Téngase también en cuenta que *los niveles de lectura y de argumentación no se corresponden uno a uno* (alguien en un nivel argumentativo 3 podría estar ubicado en un nivel de lectura diferente a la evaluativa, por ejemplo).

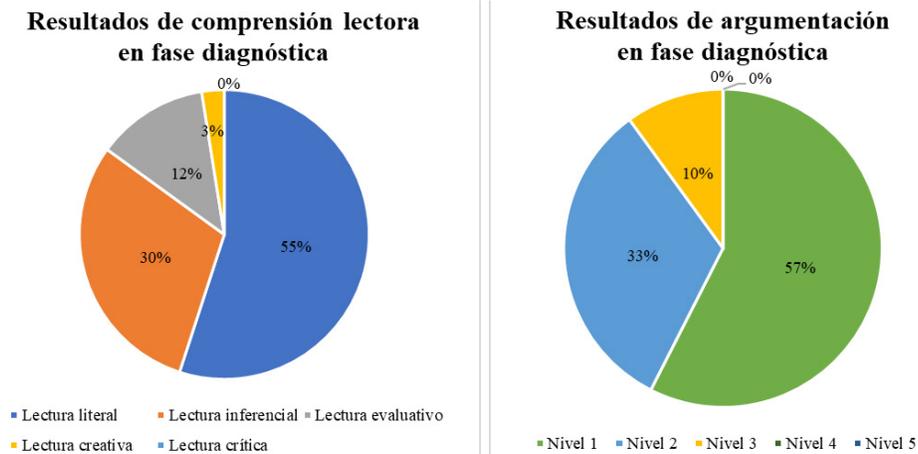
discurso se evidencia que el estudiante presenta dos premisas que, aunque están unidas por un conector lógico (conjunción «y» [∧]), el argumento queda inconcluso. Presenta de manera superficial, con un registro oral bajo, las tesis expuestas por los autores; además, le faltan datos y no tiene garantía, pues le falta hilar las proposiciones de forma coherente y agregar nuevas premisas para expresar su postura al respecto.

Por otra parte, pocos estudiantes (33 %) alcanzan el nivel 2, como se ejemplifica en la tabla anterior con la respuesta del estudiante E5, quien desde la tesis de uno de los autores asume su postura para emitir

un juicio de valor frente al argumento del opositor. No obstante, en su discurso tampoco emite razones suficientes para la asunción de su postura ni para el juicio que profiere.

En cuanto al nivel 3, solo cuatro estudiantes (10 %) evidenciaron ilación entre premisas con el uso adecuado de conectores, como se presenta en el caso de E27: «Además» (∧) y “Si [...] entonces” (→). Pese a ello, sus premisas están basadas en la opinión y no llegan a ser suficientes para que la conclusión sea aceptada. Así mismo, se evidencia un registro bajo del lenguaje y faltas ortográficas.

Figura 2. Gráficas de resultados de fase diagnóstica⁵



Fuente: elaboración propia

Fase de formalización

Luego de tener el diagnóstico en los procesos de comprensión lectora y en argumentación, se diseñó la secuencia didáctica. Se tomaron como referentes en lógica los textos de Páez (2007), Copi y Cohen (2007), y Weston (2006), pero fueron adaptados en un formato más sencillo y adecuado para los estudiantes (Hernández Rodríguez, 2020, pp. 167-205). Se recurrió al aprendizaje de la formalización de argumentos, los árboles sintácticos, tablas de verdad y las reglas de inferencia, principalmente, las deductivas (*modus ponens* [MP], *modus tollens* [MT], doble negación, silogismo disyuntivo [SD], dilema constructivo [DC], reducción al absurdo

[RA], etc.). Se procuró hilar las temáticas de forma tal que las anteriores expliquen las posteriores y que siempre se tomaran enunciados de casos cotidianos y verosímiles, lo cual permitió una mayor comprensión del sentido y valor de las herramientas adquiridas.

Además, se usaron los siguientes textos como material de análisis: 1. Un artículo de la *Suma*

⁵ La presentación de estas gráficas permite ilustrar con mayor precisión los porcentajes de los estudiantes que se hallan en cada nivel de lectura y de argumentación. Su finalidad es meramente ilustrativa, lo cual no implica que se realice un estudio cuantitativo, pues lo que prima en el análisis es el discurso y la descripción de los procesos y de la información analizada.

teológica de santo Tomás de Aquino (2006 [st], I, q. 2, a. 2); 2. La película *Megamente* (McGrath, 2010, mm. 00:10-01:35); y 3. El segundo capítulo de

Superhéroes y la filosofía (Loeb y Morris, 2010). A continuación presentamos los resultados obtenidos de esta segunda fase de intervención:

Tabla 4. Matriz de evaluación de resultados de fase de formalización

Niveles de comprensión lectora	Evidencia	Niveles de argumentación	Evidencia	Formalización
Lectura literal		Nivel 1	E2: «Para Tomás si se tiene fe, entonces es posible demostrar la existencia de Dios. Tomás tiene fe, por lo tanto, Tomás pudo probar la existencia de dios».	$[(F \rightarrow D) \wedge F] \therefore D$ MP
<i>Comprende qué dice el texto.</i>	E11: «Tomás dice la existencia de dios es cosa de la fe, no se puede demostrar, uno no lo ve».	<i>Identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.</i>		
Lectura inferencial		Nivel 2		
<i>Comprende qué informaciones no dice explícitamente el texto, pero necesita saber para entenderlo.</i>	E6: «Claro, porque en la religión también es posible demostrar, aunque no sea algo evidente».	<i>Además de lo alcanzado en el nivel 1, identifica los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).</i>	E18: «Para probar la existencia de algo o se demuestra o se tiene fe. Si no se puede demostrar, entonces se tiene fe».	$[(D \vee F) \wedge \sim D] \therefore F$ SD
Lectura evaluativa		Nivel 3		
<i>Comprende cuáles son las ideas más importantes y valora el texto (su estructura, los planteamientos de los autores, sus elementos de cohesión y coherencia).</i>	E4: «Los planteamientos de Megamente son buenos, pues sostenía que los superhéroes deben hacer buenas acciones y los villanos son los que hacen acciones incorrectas. Eso hace que sea malo. Un superhéroe no lo es por hacer cosas malas».	<i>Además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar</i>	E17: «Si un villano pudiera hacer cosas buenas y un héroe cosas malas, entonces no se podrían llamar de esa manera. Eso no tiene sentido».	$[(M \rightarrow B) \wedge (B \rightarrow M)] \therefore \perp$ RA

satisfactoriamente, aun cuando empieza a criticar al oponente.

<p>Lectura creativa</p> <p><i>Identifica si esas ideas pueden ser útiles para interpretar otros fenómenos.</i></p>	<p>E25: «Pues yo salvaría al mundo ayudando a los niños pobres. Intentaría que ellos tuvieran alimentación en su escuela. Eso hacen los verdaderos superhéroes. Que sembraran su propia huerta en el colegio».</p>	<p>Nivel 4</p> <p><i>Elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.</i></p>	<p>E28: «No creo que existan los superhéroes. Existen personas normales que actúan bien o mal. Si actúan bien los demás se sentirán beneficiados, si actúan mal entonces luego afectan a los demás y hasta a ellos. Por lo tanto, cada quien decide si beneficia o afecta al resto».</p>	<p>$(B \wedge M)$ $\wedge [(B \rightarrow F)$ $\vee (M \rightarrow A)]$ $\therefore (F \vee A)$</p> <p>DC</p>
<p>Lectura crítica</p> <p><i>Comprende las implicaciones del texto en relación con otros textos o el contexto, además de cuestionar profundamente al mismo y asumir una postura al respecto.</i></p>	<p>E5: «¿Cómo saber cuándo algo es bueno o malo, quién lo define? Siempre nos han dicho que hagamos lo bueno y que no hagamos lo malo, pero en realidad es muy difícil, porque para alguien puede ser algo bueno y para otra persona eso mismo puede ser malo. Yo creo que tiramos más a actuar bien o mal, pero no siempre hacemos todo bueno o todo malo».</p>	<p>Nivel 5</p> <p><i>Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.</i></p>	<p>N/A</p>	<p>N/A</p>

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 se presentan algunos de los casos que permiten evidenciar cómo a partir de las formalizaciones realizadas los estudiantes empezaron a mejorar su comprensión de los textos, su capacidad evaluativa y a ser más conscientes de las fallas que tenían en sus argumentos. Los ejercicios de formalización se socializaban, pues no todos construían el mismo tipo de razonamiento lógico, aun cuando todos abordaban el mismo problema y tenían como referencia el mismo texto. Esto se debe a que un mismo razonamiento puede formalizarse de diversas maneras.

Los resultados obtenidos en esta fase permitieron mostrar movilizaciones leves tanto en los niveles de lectura como en los de argumentación. Para el nivel literal, por ejemplo, se pasó de un 55 % a un 28 % (ver ilustración 3), lo que indica que los estudiantes empezaron a avanzar al siguiente nivel. Las respuestas de E11, por ejemplo, permiten evidenciar que en sus palabras exponen lo que hay en las líneas; es decir, ellos leen en las líneas, su lectura es literal, como lo plantea Cassany (2013). El 27 % restante de los estudiantes en la fase anterior empezaron a plantear razones no explícitas —información que logran abstraer de manera lógica tras las líneas—, como se evidencia en E6, que estaba en el nivel literal en la fase anterior y ahora llegó al nivel inferencial. En sus escritos, como se observa en la tabla, presentan respuestas con información que no estaba en la lectura, por lo cual pasaron al siguiente nivel.

Por otra parte, en la lectura inferencial los estudiantes pasaron en la primera fase de un 30 % al 36 % en la segunda. Se pudo evidenciar en el discurso que empezaban a leer las líneas y entre líneas, y que hacían mejores inferencias. Así lo ejemplifica la respuesta de E6 y la de E18, pues lograron abstraer información que no era explícita en el texto. Algunos de los estudiantes que en la fase anterior estaban en este nivel se movilaron al siguiente. Ello explica el aumento en el porcentaje en el siguiente nivel.

En cuanto al nivel evaluativo, hubo un aumento significativo, pues en la fase anterior se habían ubicado un 12 % de los estudiantes y en esta segunda fase se pasó a un 22 %. Es preciso decir que la

formalización lógica de los argumentos presentados por los autores en los textos leídos les permitió a los estudiantes tener criterios para evaluar el texto, no solo en lo global, sino también en lo regional o local. Conocer sobre el uso de los conectores les permitió evaluar la cohesión y la coherencia del texto. De igual manera, al identificar en los textos leídos las reglas de inferencia les facilitó hacer las tablas de verdad para determinar si los argumentos eran fuertes o débiles según las probabilidades y condiciones para que se preservara el valor de verdad, así como determinar si las premisas eran consistentes y llevaban de manera lógica a la conclusión. Este es el caso de E4: “Los planteamientos de Megamente son buenos, pues sostenía que los superhéroes deben hacer buenas acciones y los villanos son los que hacen acciones incorrectas. Eso hace que sea malo. Un superhéroe no lo es por hacer cosas malas”. Allí se evidencia que, además de realizar una valoración, emitía buenas razones para sustentarla.

Ahora bien, en cuanto a argumentación, se halló que los estudiantes disminuyeron en el nivel 1. En esta fase, el 17 % de los estudiantes que estaban en este nivel pasaron al siguiente. El 40 % seguía con un discurso que, pese a los conectores usados (“Si [...] entonces” [] y “por lo tanto” []) para llegar a una conclusión, apenas lograban identificar la tesis. Así se puede evidenciar en el argumento de E2: “Para Tomás si se tiene fe, entonces es posible demostrar la existencia de Dios. Tomás tiene fe, por lo tanto, Tomás pudo probar la existencia de dios”.

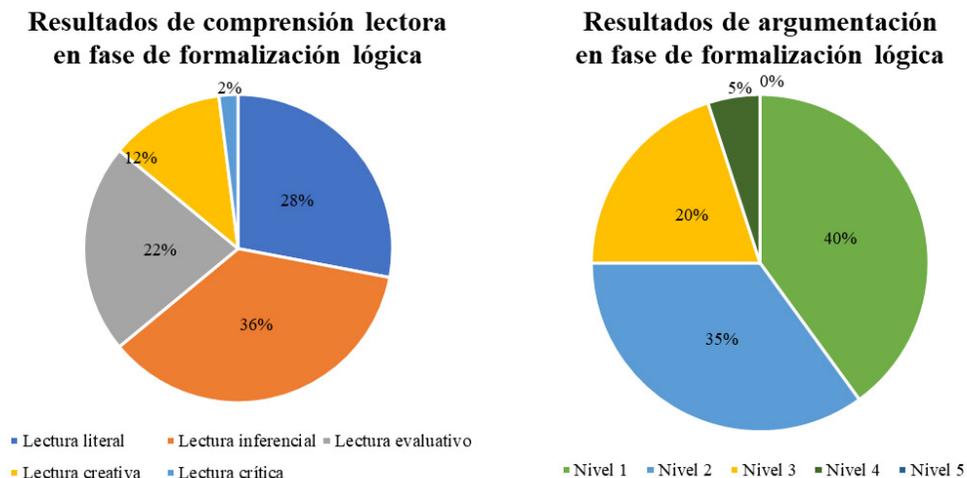
En el nivel dos también hubo movilización, pues se pasó del 33 % al 14 %, lo que indica que los estudiantes al pasar al siguiente nivel empezaron a mejorar tanto la identificación de argumentos y su evaluación, como la reconstrucción y construcción de argumentos propios, fijándose en elementos semánticos relevantes. Por ejemplo, esto dice el estudiante E17: “Si un villano pudiera hacer cosas buenas y un héroe cosas malas, entonces no se podrían llamar de esa manera. Eso no tiene sentido”. En este enunciado el estudiante evidencia comprensión del significado de los términos ‘bueno’ y ‘malo’, su vínculo con el significado de ‘héroe’ y ‘villano’,

al igual que la imposibilidad de mezclarlos, ya que generaría una contradicción semántica.

En el nivel 3 hubo un aumento, pues en la fase 1 solo el 10 % estaban en este nivel, pero con la intervención se pasó al 20 %; es decir que los estudiantes empezaron a contraargumentar. La formalización les permitía pensar en formas para refutar el argumento del oponente en la discusión; sin embargo, vale aclarar que los argumentos no eran del todo sólidos y válidos, pues algunos de los datos y fuentes usados no eran confiables. Además, en los razonamientos ya se evidenciaban argumentos con tres premisas y uso de diversos conectores, como se evidencia en la tabla 4 en la respuesta de E28.

Por último, en esta fase aparecieron argumentos del nivel 4: se pasó del 0 % al 5 %. Aquí los estudiantes evaluaban los argumentos, tanto propios como ajenos, a la luz de lo visto en torno a las fórmulas lógicas. En medio de la discusión y entre ellos mismos empezaron a fortalecer los contraargumentos expuestos. Además, empezaron a ser más cuidadosos al construir los argumentos propuestos. En esta fase aún no se hallaron argumentos en nivel 5. Por otra parte, es importante aclarar que la formalización les llevaba más tiempo del esperado y el paso del lenguaje natural al formal se les dificultó. Debido a esto, el período de intervención se amplió a seis meses más.

Figura 3. Gráficas de resultados de fase de formalización



Fuente: elaboración propia

Fase de aplicación

Para la fase final se usaron como recursos dos textos para analizar: un apartado de las *Analectas* (Lún Yǔ) de Confucio (1975, *Lún Yǔ*, 2, §§ 1-5) y otro de la *Suma teológica* de Tomás de Aquino (2006 [ST], I, q. 95, a. 2). En esta fase se aplicó un cuestionario

postest de comprensión lectora y un taller en el que se comparaban, evaluaban y criticaban las tesis y argumentos de los dos autores seleccionados. A continuación, se presentan los resultados alcanzados en la tercera fase:

Tabla 5. Matriz de evaluación de resultados de la fase de aplicación

Niveles de comprensión lectora	Evidencia	Niveles de argumentación	Evidencia	Formalización
Lectura literal	E11: «Confucio sostiene que hay una ley del cielo y que fundamenta la naturaleza. Esta a su vez es la que sirve de norma para la vida moral de los seres humanos».	Nivel 1	E38: «Si hay ley del cielo debemos seguirla, hay ley del cielo, dice Confucio, por lo tanto debemos seguirla».	$[(L \rightarrow S) \wedge L] \therefore S$ MP
<i>Comprende qué dice el texto.</i>		<i>Identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.</i>		
Lectura inferencial	E36: «Confucio no dice que la ley del cielo sea la de dios, yo infiero que el dios para Confucio es la naturaleza. Para Tomás si hay un dios, y es distinto a la naturaleza».	Nivel 2	E40: «Si dios o la ley del cielo no rigieran los comportamientos, entonces viviríamos en un caos. Pero no es así, por lo tanto alguno de los dos debe regirnos».	$[(\sim L \rightarrow C) \wedge \sim C] \therefore L$ MT y doble negación
<i>Comprende qué informaciones no dice explícitamente el texto, pero necesita saber para entenderlo.</i>		<i>Además de lo alcanzado en el nivel 1, identifica los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).</i>		
Lectura evaluativa	E39: «El texto de Confucio es más claro que el de Aquino. Aunque ambos tienen razón en algo, nos regimos por leyes».	Nivel 3	E39: «Si las leyes de la naturaleza y de dios son perfectas entonces nuestras acciones lo serán. Si las leyes humanas son imperfectas entonces tendremos errores al actuar. O nuestras acciones son perfectas o nos equivocamos al actuar».	$(P \vee I) \rightarrow [(P \rightarrow A) \wedge (I \rightarrow E)] \therefore (A \vee E)$ DC
<i>Comprende cuáles son las ideas más importantes y valora el texto (su estructura, los planteamientos de los autores, sus elementos de cohesión y coherencia).</i>		<i>Además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empieza a criticar al oponente.</i>		
Lectura creativa	E39: «Tanto la ley del cielo como los	Nivel 4	E39: «Si seguimos el orden de la	

<p><i>Identifica si esas ideas pueden ser útiles para interpretar otros fenómenos.</i></p>	<p>mandatos de dios nos orientan en lo bueno; por lo tanto debemos tomarlos como ejemplo. Yo creo que podemos tener leyes que no atenten contra los animales y contra nosotros mismos».</p>	<p><i>Elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.</i></p>	<p>naturaleza entonces deberíamos imitar todo lo que ocurre en esta. Hay acciones malas, como cuando algunos animales matan a sus crías; por lo tanto, no es cierto que debamos seguir las leyes de la naturaleza».</p>	<p>$(O \rightarrow I) \wedge \sim I$ $\therefore O$</p> <p>MT</p>
<p>Lectura crítica</p>	<p>Nivel 5</p>			
<p><i>Comprende las implicaciones del texto en relación con otros textos o el contexto, además de cuestionar profundamente al mismo y asumir una postura al respecto.</i></p>	<p>E5: «Yo creo que en la naturaleza no hay ni bien ni mal, nosotros determinamos cuándo algo está bien o no. Eso es divinizar a la naturaleza».</p>	<p><i>Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.</i></p>	<p>E5: «Si según Confucio tomamos a la naturaleza como ejemplo, entonces no habría cosas indeseables. Pero en la naturaleza es indeseable matar a las crías, luchar por el territorio o matar por sobrevivir. En conclusión no deberíamos tomar a la naturaleza como ejemplo. Asimismo, si según Tomas debemos basarnos en las leyes naturales creadas por Dios, entonces en el mundo no existiría el mal, pero vemos que sí hay mal en el mundo natural, entonces no debemos tomar a la naturaleza como ejemplo para nuestras acciones».</p>	<p>$(N \rightarrow \sim I) \wedge I$ $\therefore \sim N$</p> <p>MT</p> <p>$(N \rightarrow \sim M)$ $\wedge M \therefore \sim N$</p> <p>MT</p>

Fuente: elaboración propia

Al finalizar esta fase, se detectó un decrecimiento en los niveles de lectura literal e inferencial. En el primero se disminuyó el porcentaje en 8 % y en el segundo en un 4 %. Ello, porque probablemente hubo un desplazamiento hacia el nivel evaluativo, en el cual se evidenció un incremento del 22 % al 35 %.

En sus respuestas los estudiantes empezaron a leer la información oculta tras las líneas de los textos; lograron hacer inferencias de orden lógico, siguiendo los planteamientos del autor, como se evidencia en las respuestas de la tabla 5. Adicionalmente, hubo movilización de decrecimiento en el nivel creativo, puesto

que algunos de estos estudiantes se desplazaron al nivel de lectura crítico; lo que a su vez fortaleció la argumentación para emitir juicios de valor frente a los argumentos expresados por los autores (además de verse un aumento en el registro usado y en el uso de normas ortográficas).

En el nivel creativo se pasó del 12 % al 8 %. En esta fase es importante admitir que la formalización lógica coacciona un poco la creatividad, puesto que, si bien el estudiante tiene múltiples formas de crear nuevas formalizaciones para un mismo argumento, el contenido siempre es el mismo y hay que atenerse a él de forma explícita cuando deseamos convertir el lenguaje natural al lenguaje formal. Con relación al nivel crítico, la formalización permitió concluir un leve aumento, pues se pasó de un 0 % en la primera fase a un 5 % en la fase de aplicación (la última).

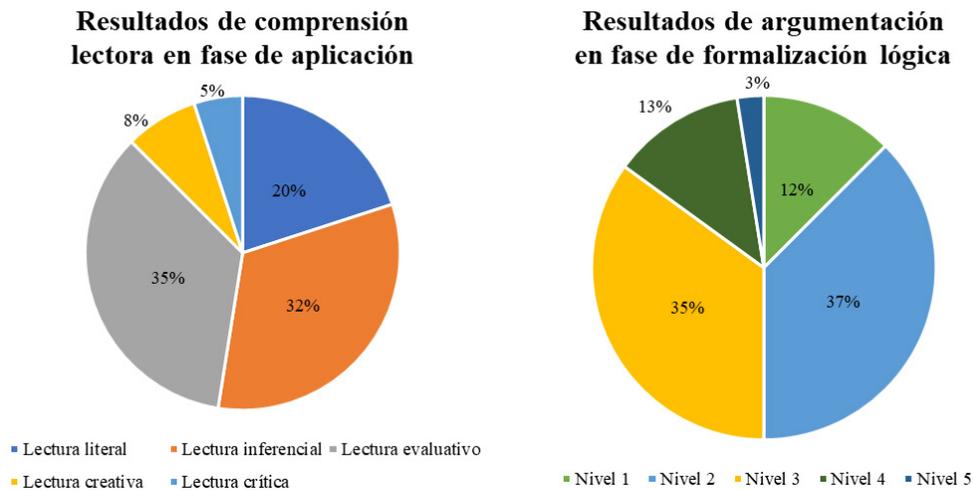
En cuanto a la argumentación, en esta fase se detecta una movilización favorable en el paso de niveles, pues solo el 12 % de los estudiantes permaneció en el nivel 1; y el 37 %, en el nivel 2, lo que muestra un aumento del porcentaje de estudiantes que avanzaron a este nivel. Los estudiantes empezaron a usar mejor los conectivos, a vincular de manera lógica unas premisas con otras. Lograron identificar, además de la tesis, algunos argumentos del autor y a redactarlos en sus palabras. En el nivel 3 quedó el 35% de los estudiantes, lo cual muestra que hay construcción de argumentos y contraargumentos básicos, como se evidencia con el caso de E40. El estudiante toma distancia de lo expuesto y empieza a dismantlar los argumentos del autor para evaluarlos y exponer sus razones para estar en contra. Su discurso es cada vez más claro, así como las premisas que presentan.

En el nivel 4 se ubicó un 13 % de los estudiantes. Valga decirse que es un avance significativo en la

medida en que la mayoría de ellos identificaban y elaboraban los diferentes tipos de razonamientos trabajados; un trabajo en el que como agentes comunicativos eran muy conscientes de sus procesos y cambios y demostraban tener criterios claros a la hora de evaluar los argumentos. Ellos mismos revisaban de manera crítica sus razonamientos a la luz de la estructura de los tipos de argumentos trabajados durante las clases. El caso de E39 ilustra cómo durante esta fase presentaba argumentos que oscilaban entre los niveles 3 y 4 (ver tabla 5), pues en un ejercicio expuso sus razones y empezó a contraargumentar. El discurso fue cada vez de mayor calidad en la ilación de las premisas, en el uso de conectivos y en la dialéctica usada a la hora de recurrir al lenguaje natural para darle contenido a la formalización lógica.

Es importante destacar que en esta fase aparecieron pocos argumentos de nivel 5, en los que no solo se construían los argumentos sugeridos, sino otros tipos de razonamientos tanto deductivos (como *modus tollens*) como inductivos (ejemplificación y analogías). Aunque solo se halló un estudiante en este nivel (3 %) sus argumentos fueron de muy buena calidad. Es importante decir que este nivel exige a quien argumenta la capacidad de evaluar los argumentos propios y ajenos, hilar las premisas, tomar fuentes de apoyo, ejemplificar y tener argumentos fuertes (algo sumamente difícil de alcanzar). Por ello, se considera un logro que un estudiante de educación media llegara a este nivel argumentativo. La calidad argumentativa de E5 (ver tabla 5) es más que satisfactoria; hay un uso de operadores y conectores lógicos, las premisas están en relación unas con otras y hay datos y garantías para llegar a la conclusión. Se apoya en autores para sustentar su postura.

Figura 4. Gráfica de resultados de la fase de aplicación



Fuente: elaboración propia

Discusión

Como se muestra en las tablas 3, 4 y 5, los resultados, si bien no son del todo concluyentes, sí arrojan un notable progreso en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y argumentación. Esto permite pensar que el aprendizaje de las herramientas que proporciona el estudio de la lógica formal les posibilita a los estudiantes tener mejores criterios y estrategias para estructurar mejor sus razonamientos y valorar con criterios los de sus congéneres. Por ello, se puede inferir que el aprendizaje de la lógica permite una mejor estructuración de las ideas, algo que se ve reflejado en una comprensión lectora más profunda y una argumentación más sólida y elocuente.

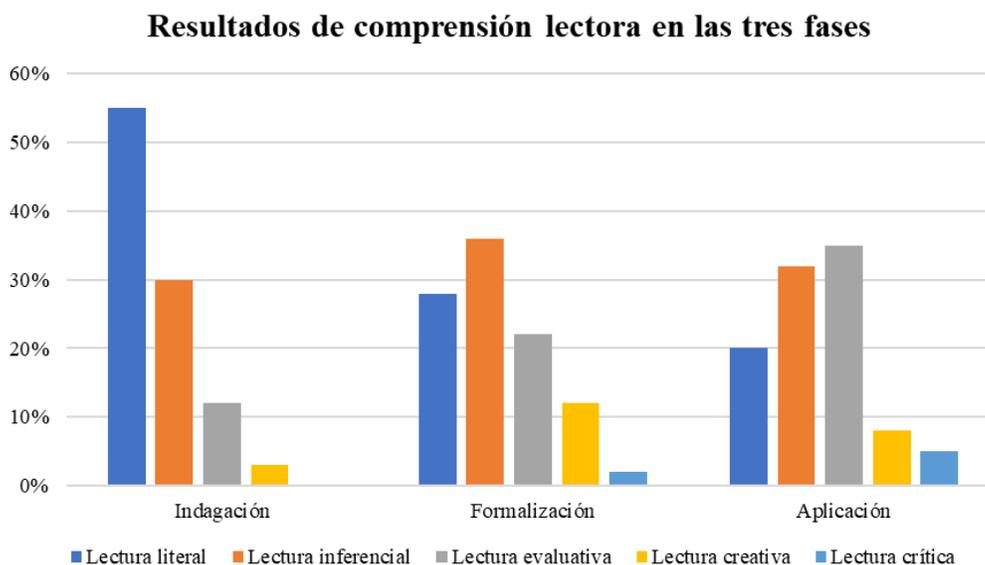
El uso de los conectores lógicos y la elaboración de las premisas fue algo que les costó trabajo. No obstante, en las comunidades de diálogo se abrían espacios para que se evaluaran y coevaluaran. En este sentido, los avances en comprensión lectora fueron satisfactorios, dado que, como lo expone Cassany (2013), dar ese paso de las líneas resulta no ser algo sencillo, pues implica hacer buenas inferencias para extraer del texto lo que no está dicho.

Por ejemplo, en lo concerniente a la comprensión lectora, se puede entender en la gráfica de las tres fases que los estudiantes transitaron paulatinamente

desde el primer (del 50 % al 20 %) y segundo nivel a los subsiguientes, así como un aumento considerable en los siguientes tres niveles; en especial, la lectura evaluativa (del 12 % al 35 %) (véase figura 5).

Ahora bien, tres posibles razones (no excluyentes entre ellas) podrían explicar el porqué de este avance: primero, por la madurez cognitiva de los estudiantes. Si bien esto no es determinante, los estudios realizados por Arguello (2017, p. 87), Gómez Villanueva (2019, p. 117), y Ramos Gaona (2013, pp. 57 y ss.) muestran cómo los estudiantes de los grados primero, segundo y octavo de educación básica, respectivamente, tienen de forma progresiva menos dificultad para acercarse a un nivel de lectura crítica (en el primer caso no se logra; en el segundo tampoco, pero se empieza a acercar; y en el tercero, se acerca satisfactoriamente). En gran medida, esto se debe a que el pensamiento del niño/joven transita de una etapa nocional a una categorial en lo que a su desarrollo cognitivo corresponde. En segundo lugar, como lo indican las tres investigadoras mencionadas, es fundamental recurrir a textos que sean de interés de los estudiantes, formular preguntas claras, apoyarse de diferentes tipos de texto (imágenes, videos, diferentes tipologías textuales, etc.) y explicar los conceptos nuevos para que los estudiantes se

Figura 5. Gráficas de resultados de comprensión lectora en las tres fases



Fuente: elaboración propia

motiven en la lectura de dichos textos. Y tercero, que era la hipótesis del trabajo, porque las herramientas de la lógica formal constituyen instrumentos para que los estudiantes evalúen los argumentos del texto y asuman una postura propia.

En lo que respecta a la argumentación, es notorio un paulatino y moderado progreso, puesto que, al igual que con la comprensión lectora, los estudiantes en primeros niveles disminuyeron y en los últimos aumentaron, con resultados de estudiantes en el nivel 4 y, en la última fase, un caso excepcional de un estudiante en el nivel 5 de argumentación (véase figura 6).

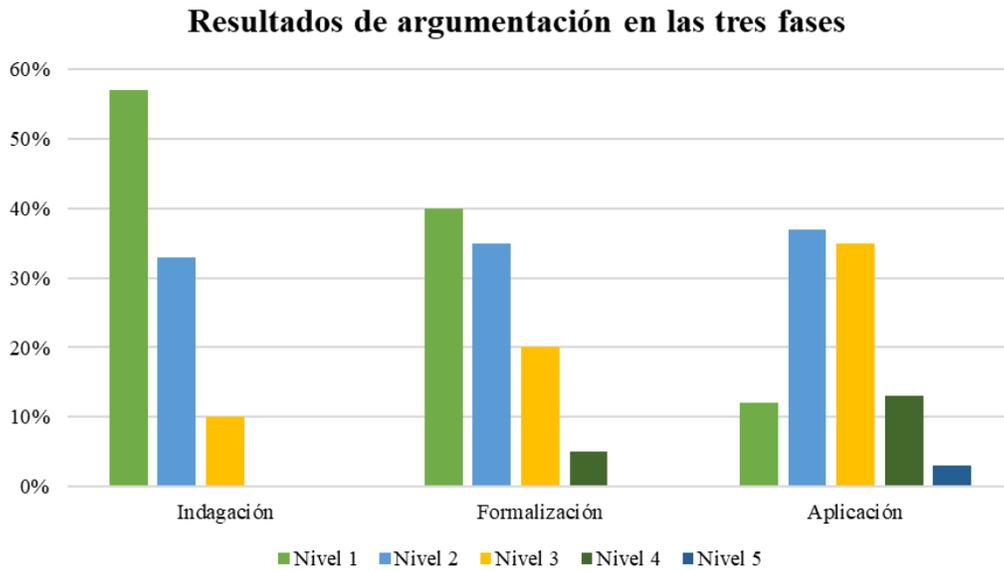
Respecto a este aspecto es importante tener en cuenta lo sucedido en la investigación de Rodríguez *et al.* (2019), quienes detectaron que varios de sus estudiantes se ubicaron en el nivel 4 de argumentación en las dos primeras fases, pero en la tercera ninguno consiguió permanecer allí. Al respecto explicaron que:

[...] si bien estaban tales elementos presentes en sus respuestas, no estaban relacionados de manera lógica y confiable para decir que efectivamente estaban logrando un buen proceso de argumentación, si la validez ha de ser una «relación lógica»

intemporal sólo entre los enunciados, los hechos sobre las circunstancias de su enunciación deben eliminarse por irrelevantes. [...] el hecho de que un discurso posea tales elementos *no implica que esté realizando argumentos de calidad si tales argumentos no se elaboran bajo parámetros lógicos*, es decir, en una relación de tales elementos en la estructura. (pp. 17-18)

Esto claramente reafirma nuestra hipótesis de que el conocimiento claro de las reglas de inferencia y de los principios lógicos de los argumentos permite una mayor concienciación por parte de los alumnos acerca de por qué un argumento debe cumplir con ciertos requerimientos para considerarse ‘válido’ y, si bien los criterios como “tener datos, justificaciones, cualificadores, respaldo teórico, etc.” son elementos necesarios para una buena argumentación (Tamayo Alzate, 2012), no llegan a ser suficientes. Lo cierto es que si no hay una concienciación del por qué una inferencia es válida o no a partir de criterios objetivos como la formalización o las tablas de verdad —elemento que, por ejemplo, les permite entender por qué las reglas de inferencia son necesariamente verdaderas (tautologías)— esos criterios terminan por quedarse cortos en el momento en

Figura 6. Gráfica de resultados de argumentación en las tres fases



Fuente: elaboración propia

que un estudiante explique por qué tal argumento es o no válido, ya que esos criterios terminarían convirtiéndose en intuiciones o valoraciones subjetivas. Asimismo, el hecho de que estén presentes no da cuenta de las relaciones lógicas que se puedan presentar al expresar las ideas de forma hilada y coherente. Además, en la argumentación la ilación de las premisas, el uso de conectores y operadores lógicos, entre otros factores, resultan ser decisivos para llegar a una buena conclusión.

Precisamente esto último nos permite llegar al punto clave que se pretende defender en esta propuesta: el aprendizaje de la lógica formal no es un obstáculo para el desarrollo de la competencia de la argumentación; más bien es un catalizador que le permite a los estudiantes tener mayor control sobre sus argumentos (al simplificarlos), criterios objetivos de valoración (al recurrir a herramientas como tablas de verdad) y modelos mayormente estructurados para el ordenamiento del pensamiento en estructuras mejor definidas. Y, si bien se reconoce que la formalización *per se* y como una finalidad (el problema del logicismo mencionado anteriormente) puede terminar en el ofuscamiento y la confusión en los estudiantes, lo cierto es que una adecuada aproximación didáctica

de la lógica como herramienta para el buen pensar puede jalonar procesos de argumentación compleja que no por eso se desmarcan de las necesidades y situaciones concretas.

Ahora bien, como se indicó, el aprendizaje de la lógica como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico posibilita una notable mejora en las competencias de comprensión lectora y argumentación en los estudiantes. No obstante, la postura de Toulmin (2007) es la siguiente:

El problema no reside en los sistemas formales por sí mismos: sería inútil sostener que no podrían existir cálculos matemáticos formales tocantes a las relaciones entre las proposiciones, puesto que todo el mundo conoce los complejos y sofisticados cálculos proposicionales que de hecho se han elaborado en los últimos años. Las objeciones se dirigen más bien a la cuestión de qué aplicación pueden tener dichos cálculos para la evaluación práctica de los argumentos; es decir, al problema de saber si las relaciones tan elegantemente formalizadas en estos sistemas son, de hecho, las que nos conciernen cuando en la práctica nos preguntamos sobre la potencia, la fuerza y la aceptabilidad de los argumentos. (p. 232)

Cabe decir que, si bien el mismo Toulmin (2007) es reacio a admitir la utilidad del aprendizaje de la lógica proposicional para el desarrollo de la argumentación (p. 237) por trabajar con proposiciones y no con enunciados (233 y ss.), lo cierto es que *no por ello*: 1) las proposiciones se desmarcan de la realidad, como si estuviesen en un espacio etéreo o ideal; o 2) las proposiciones no convocan a una movilización del pensamiento que se concretiza en acciones y reflexiones sobre lo cotidiano; o, incluso, no permiten analizar en términos simbólicos el lenguaje natural que usamos cotidianamente. Dicho de otra manera, *no porque en la lógica formal se busque una transformación del lenguaje ordinario al simbólico, por medio de la formalización de ello, se sigue que no pueda haber una retribución inversa: una vez se aprende a organizar el pensamiento desde la formalización, esas formas lógicas permiten una mejor estructuración del lenguaje ordinario y, por ende, de los enunciados.*

Vale recordar las palabras de Gottlob Frege (2016), considerado “segundo padre de la lógica”:

Pero ¿qué valor podría tener para nosotros lo eternamente inmutable, lo que no ejerce acción sobre nosotros ni experimenta, a su vez, acción [es decir, la proposición]? Algo totalmente, y en todo aspecto, no actuante sería también lo no actual [no real] y no existiría para nosotros. [...] ¿Cómo actúa un pensamiento? Siendo captado y tenido por verdadero. [...] La acción de un ser humano sobre otro está casi siempre posibilitada por el pensamiento. La gente comunica pensamientos. ¿Cómo ocurre eso? Una produce cambios en el mundo exterior que, al ser percibidos por los demás, los pone en la situación de captar un pensamiento y considerarlo verdadero. Los grandes acontecimientos de la historia del mundo, ¿pudieron realizarse de otra manera que la comunicación de pensamientos? (pp. 347-348)

Se considera, pues, una vez más, que —contrario a lo que exponen aquellos que prefieren separar lógica de la argumentación— el aprendizaje de la lógica posibilita el desarrollo de una mayor comprensión lectora, una argumentación mejor estructurada y, como ya lo indicó Frege, acciones y

discursos mejor sustentados; en una expresión corta: *el arte de pensar bien.*

Conclusiones

Teniendo en cuenta lo anterior y según el análisis en las tres fases, cuando las proposiciones y deducciones formales se usan de forma articuladas a enunciados se construyen argumentos mejor estructurados. La lógica usada en el proceso argumentativo permite formalizar los razonamientos para facilitar el análisis al dosificar la información en símbolos que gráficamente les permitía a los estudiantes entender dónde y entre qué proposiciones se establecían relaciones inferenciales. Así, cuando estructuraban mejor las premisas y usaban los conectores adecuados, llegaban a conclusiones que resultaban válidas y sólidas, dada la estructura deductiva de los argumentos empleados, pues, contrario a lo que se suele ver en muchas clases de lógica, no se estudiaron fórmulas y leyes *per se*, sino que siempre estuvieron intencionadas al desarrollo de las competencias de comprensión lectora y argumentación.

Por otra parte, tal y como se mostró en la discusión, contrario a lo que expone Toulmin (2007), la lógica resulta ser efectiva para mejorar la estructura del argumento, dado que desde la fórmula se ofrece un orden establecido en el que el valor de verdad de las premisas se traslada necesariamente a la conclusión. La argumentación dialéctica no escapa a las estructuras lógicas, dado que uno de los elementos importantes de la argumentación es precisamente alcanzar la solidez y validez de lo que se sustenta. Exponer buenas razones en el uso del lenguaje natural no implica que se pueda poner en cualquier orden las premisas, pues el uso del lenguaje implica el seguimiento de reglas y del uso de estas dependen las tres dimensiones del lenguaje: sintaxis, semántica y pragmática (Wittgenstein, 2009). Si la lógica permite demostrar un buen uso de estas tres, ¿por qué no usarla como herramienta para expresar buenas razones?

Por último, es preciso acotar que la mayoría de los autores científicos y filósofos en sus escritos utilizan modelos argumentativos en los que subyace la

estructura lógica formal, razón por la cual utilizar la lógica para identificar los tipos de argumentos usados también fortalece la comprensión lectora. Visto así, el uso intencionado de la lógica permite a los estudiantes fortalecer competencias para alcanzar la lectura y la escritura crítica, dado que proporciona una serie de herramientas para pensar cada vez mejor asumiendo posturas propias y razonadas.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación* (Trad. J. Muñoz). Morata.
- Aquino, S.T. (2006). *Suma de teología I: Parte I* (Trad. J. M. Capó). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arguello, S. M. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la Institución Educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales].
- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (Órganon) I: Categorías- Tópicos - Refutaciones - Sofísticas* (Trad. M. Candel Sanmartín; vol. 1). Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Tratados de lógica (Órganon) II: Sobre la interpretación: Analíticos primeros. Analíticos segundos* (Trad. M. Candel Sanmartín; vol. 2). Gredos.
- Arnau, J. (2008). *El arte de probar: ironía y lógica en la India antigua*. Fondo de Cultura Económica.
- Bādarāyana. (2000). [Ved. Sūt.] *Brahma-Sūtras con los comentarios advaita de Śaṅkara* (Trad. C. Martín Díaz). Trotta.
- Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives I: Cognitive Domain*. McKay.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Confucio. (1975). Lún Yü. En O. Fina Sanglas (Trad y Ed.), *Los cuatro libros clásicos*. Bruguera.
- Congreso de la República de Colombia. (Febrero 8 de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Copi, I., y Cohen, C. (2007). *Introducción a la lógica* (Trad. É. González). Limusa.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Facione, P. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007(23), 123. https://www.researchgate.net/profile/Peter_Facione/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts/links/5849b49608aed5252bcbe531/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C. y Gainen, J. (2000). The disposition toward critical thinking. *Informal Logic*, 20(1), 61–84. <https://www.jstor.org/stable/27797240?seq=1>
- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.
- Frege, G. (2016). Sobre el sentido y la referencia. En G. Frege, *Escritos sobre lógica, semántica y filosofía de las matemáticas* (249–276). Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Seabury Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (trad. G. Palacios). Siglo XXI.
- Gettier, E. y Vélez León, P. (2013). Is Justified True Belief Knowledge? / ¿Una creencia verdadera justificada es conocimiento? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 2(3), 185–193. https://www.researchgate.net/publication/304001069_Is_Justified_True_Belief_Knowledge_Una_creencia_verdadera_justificada_es_conocimiento_English-Spanish_Edition
- Gómez, E. X. (2019). *Desarrollo de los niveles de lectura en el área de Ciencias Sociales* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales].
- Hegel, G. W. F. (2010). *Fenomenología del espíritu* (trad. A. Gómez Ramos). Abada.
- Hernández Rodríguez, J. C. (2019). “Pensamiento crítico”: un análisis filosófico del concepto. *Scientia in Verba*, 2(supl.), 5–17. https://www.researchgate.net/publication/338701542_%27Pensamiento_critico%27_un_analisis_filosofico_del_concepto
- Hernández Rodríguez, J. C. (2020). *Manual para la elaboración de textos escritos y gráficos: Lo que deberías saber para realizar tus trabajos académicos*. Nullius in Verba Editorial.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kant, I. (1989). *Metafísica de las costumbres* (trad. A. Cortina Orts). Altaya.
- Kant, I. (2011). *Crítica de la razón pura* (trad. M. Caimi). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la ilustración?* (trad. R. R. Aramayo). Alianza.
- Landis, M. Swain, K. D., Friehe, M. J., y Coufal, K. L. (2007). Evaluating Critical Thinking in Class and Online. *Communication Disorders Quarterly*, 28(3), 135–143. doi.org/10.1177/15257401070280030301
- León-Portilla, M. (1967). *Trece poetas del mundo azteca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loeb, J. y Morris, T. (2010). Héroes y superhéroes. En T. Morris y M. Morris (eds.), *Los superhéroes y la filosofía* (33–46). Blackie Books.
- Martín, A. y Barrientos, M. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de La Educación*, 21(2), 19–44. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/7150/7215>
- Marx, K. (2014). Tesis sobre Feuerbach. En *Textos selectos* (405–408). Gredos.
- Amigos Tronco y Liebre (2 de marzo de 2022). Megamente vs Titan primera pelea. Megamente Español latino HD [archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Yg2mHBT4Lqg>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf.
- Osborne, J., Erduran, S. y Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020. doi.org/10.1002/tea.20035
- Páez, A. (2007). *Introducción a la lógica moderna*. Universidad de los Andes.
- Wfrw01 (2 de marzo de 2022). El padre Carlos Novoa y ex magistrado Carlos Gaviria debaten sobre eutanasia en Dos Puntos [archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=FPBa5yStERs&t=214s>
- Peirce, C. S. (1992). How to Make our Ideas Clear. En N. Houser y C. Kloesel (eds.), *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Volume 1 (1867-1893)* (124–142). Indiana University Press.
- Priest, G. (2006). *Logic: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Ramos Gaona, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia].
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 53–74. doi.org/10.14201/teoredu3015374
- Rodríguez Ortiz, A. M., Pamplona Cardona, D. E. y Torres Ducuara, I. (2019). Desarrollo de niveles argumentativos a partir de una unidad didáctica basada en la discusión de problemas socialmente vivos. *Academia y Virtualidad*, 12(2), 5–21. doi.org/10.18359/ravi.4282
- Sardà, A., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 5(2), 290–303. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf
- Tamayo Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211–233. doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10
- Tamayo, Ó., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2014). *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana* (trad. N. Míguez). Alianza.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación* (trad. M. Morrás y V. Pineda). Península.
- Unesco. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (trad. J. Malem). Ariel.
- Wittgenstein, L. (2009). Investigaciones filosóficas. En I. Reguera (ed.), *Obra completa* (Vol. 1). Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.
- Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas* (vol. 2). Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Las caras del giro republicano en Hispanoamérica: ¿reflejos del espejo historiográfico y metodológico anglosajón?*

Faces of the republican turn in Hispanic America: Reflection of the Anglo-Saxon Historiographic and Methodological Mirror?

As faces da virada republicana na América Hispanica: reflexos do espelho historiográfico e metodológico anglo-saxao?

Óscar Javier Linares-Londoño** <https://orcid.org/0000-0001-5427-1736>



Para citar este artículo

Linares-Londoño, O. J. (2022). Las caras del giro republicano en Hispanoamérica: ¿reflejos del espejo historiográfico y metodológico anglosajón? *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13197>

Artículo recibido
07•01•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

* Esta revisión hace parte del proyecto de investigación que desarrollé como tesis doctoral en Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Agradezco al Conacyt el apoyo recibido.

** Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: ojlinaresl@pedagogica.edu.co

Resumen

En este artículo de revisión presentaré algunas de las tesis que, sobre la república y el republicanismo, se han esgrimido recientemente en Hispanoamérica. Según estas teorías, los orígenes ideológicos de la modernidad política hispanoamericana están ligados, no a las ideas liberales, sino a la tradición republicana (giro republicano). Mi interés en estas nociones descansa en el asombro que en su momento me causó un hecho en principio paradójico: aunque dichas tesis se presentaron en el marco de innovadoras reflexiones teóricas (giro metodológico), sus argumentos seguían adoleciendo de muchos de los viejos problemas de la historiografía tradicional (anacronismos, teleologismos). Los debates en el área y la constante presencia de contrasentidos se convirtieron en un reto: entender por qué la supuesta revolución historiográfica (asociada a la innovación) seguía anegada de los mismos antiguos desatinos (asociados a la tradición). Para ello, reconstruyo cuándo y cómo emergieron las tesis republicanas en nuestro contexto, señalando los vasos comunicantes y las tensiones que guardan dichas teorías con la discusión filosófica, metodológica e historiográfica anglosajona. Después de analizar el rigor conceptual de dichas tesis, advierto que parte del enigma descansa en que giro republicano y giro metodológico no se implican, por lo que, para evitar caer en contrariedades pretéritas, se hace fundamental preguntarse de nuevo por los métodos de la historia intelectual latinoamericana.

Palabras clave

giro republicano; giro metodológico; orígenes ideológicos; liberalismo

Abstract

In this review article, I present some of the most recent proposals about the republic and republicanism in Hispanic America. According to such theories, the ideological origin of the political Hispanic American modernity is tethered to the republic tradition (Republican turn), instead of the liberal ideals. My interest in these topics rests on the astonishment that caused me a paradoxical fact: although these theses were presented as innovative reflective theories (methodological turn), their arguments continue to suffer from old problems of the traditional historiography (anachronisms, teleologisms). The debates and frequent contradictions became a challenge for me: understanding if the supposed historiographic revolution (associated with innovation) was still suffused with old mistakes (associated with tradition). In order to do so, I reconstruct when and how emerged republican thesis in our context. After that, I highlight the connections and tensions between the mentioned theories and the philosophical, methodological, and historiographic discussion in the Anglo-Saxon context. After analyzing the conceptual rigor, I noticed that part of the enigma rests on the fact that there is no relation between the republican and the methodological turns, therefore, to avoid falling into old contradictions, it is fundamental to ask again about the methods of the intellectual history of Latin America.

Keywords

republican turn; methodological turn; ideological origins; liberalism

Resumo

Neste artigo de revisão apresentarei algumas das teses que, sobre a república e o republicanismo, foram apresentadas recentemente na América hispânica. De acordo com essas teorias, as origens ideológicas da modernidade política na América hispânica estão ligadas, não às ideias liberais, mas à tradição republicana (virada republicana). Meu interesse por essas noções repousa sobre a surpresa que em seu momento me causou um fato inicialmente paradoxal: embora essas teses foram apresentadas no quadro de reflexões teóricas inovadoras (virada metodológica), seus argumentos continuaram sofrendo de muitos dos antigos problemas da historiografia tradicional (anacronismos, teleologismos). Os debates na área e a presença constante de contradições tornaram-se um desafio: entender por que a suposta revolução historiográfica (associada à inovação) ainda estava impregnada dos mesmos velhos problemas (associados à tradição). Para isso, reconstruo quando e como as teses republicanas surgiram em nosso contexto, apontando os vasos comunicantes e as tensões que essas teorias guardam com a discussão filosófica, metodológica e historiográfica anglo-saxônica. Depois de analisar o rigor conceitual dessas teses, noto que parte do enigma reside no fato de que a virada republicana e a virada metodológica não estão envolvidas, portanto, para não cair em contrariedades pretéritas, é imprescindível perguntar-se novamente sobre os métodos da história intelectual latino-americana.

Palavras chave

Virada republicana; virada metodológica; origens ideológicas; liberalismo

Introducción

¿Cómo reconstruir histórica y conceptualmente el término república? ¿Es este un concepto plenamente articulado en el siglo XIX? ¿Cuándo, dónde y cómo emergió? ¿Es una doctrina con una tradición propia, original y revolucionaria? ¿Cuáles son sus relaciones y diferencias con el liberalismo? ¿Cuáles son sus referentes conceptuales? En las últimas décadas se han multiplicado los esfuerzos, en América Latina, por responder estas preguntas (Velasco, 1998; Aguilar, 2002a; Barrón, 2002a; Rojas, 2009; Breña, 2013). Con notables excepciones (Thibaud, 2019), en general, estas problemáticas han sido retomadas de otras latitudes, en donde la emergencia de un lenguaje republicano ha venido a ocupar un lugar central en la reinterpretación de algunos hechos históricos y en la defensa de ciertos programas político-filosóficos (Bailyn, [1967] 2012; Wood, 1969; Pocock [1975] 2008; Skinner, [1978] 1993; Pettit, 1999; Viroli, 2019). Aquí, como en otros contextos, la supuesta presencia de un discurso republicano ha motivado un fuerte revisionismo historiográfico y filosófico

sobre la manera de entender las independencias, los procesos de construcción de los estados nacionales y los principios políticos de la modernidad política (Palti, 2007; Fernández Sebastián, 2009; González Bernaldo de Quirós, 2015). Por supuesto, no se trata de un tema palmariamente novedoso, es evidente que la noción de república ha acompañado la reflexión y explicación de múltiples procesos que se remontan, por lo menos, a dos mil años de historia (Bock, *et al.*, 1990; Villaverde, 2008). No obstante, la reciente incursión en la discusión de lo que se ha llamado el giro (o *revival*) republicano sí ha posibilitado la emergencia de nuevas interpretaciones, irrumpiendo, de paso, preguntas que no estaban en el centro de la cuestión (Entin, 2019). El giro republicano se ha convertido, sin duda, en uno de los grandes agitadores de la historia reciente del pensamiento político (Fontana, 1994; González, 2001; Ovejero *et al.*, 2004; Rivero, 2005).

En este artículo de revisión pretendo reconstruir las propuestas y debates, teóricos e historiográficos, sobre el papel de la república y el republicanismo en los procesos de independencia y construcción

de las naciones en Hispanoamérica.¹ El principal problema que impulsa este balance es entender por qué la supuesta revolución historiográfica (asociada al giro republicano) sigue anegada de los mismos antiguos peligros (denunciados por el giro metodológico). Con este problema en mente, en esta revisión no pretendo presentar un pormenorizado estado de la cuestión (aún inexistente en el área), sino, en su lugar, indagar por las razones que permitan entender las insuficiencias del giro republicano hispanoamericano. Para ello, en primer lugar, reconstruiré la emergencia de este giro en nuestro contexto, en el marco más general de los recientes giros republicano y metodológico del mundo anglosajón. Dados los fluidos vasos comunicantes entre estos giros, después analizaré si el republicanismo hispanoamericano es un mero reflejo del revisionismo historiográfico estadounidense. La pertinencia de este problema descansa en el hecho de que, aunque las caras del republicanismo en Hispanoamérica se presentan como renovadas maneras de entender la historia política del subcontinente, un examen cuidadoso revela que el giro republicano que vino a sustituir al mito liberal está plagado de todo tipo de mitologías. Por ello, después de reconstruir los argumentos esgrimidos por los defensores del republicanismo, procedo a identificar los múltiples anacronismos, teleologismos, presentismos y demás desatinos de una historiografía lastrada por sus propias prácticas. Para finalizar, defenderé que la permanencia de estos despropósitos se explica, entre otras cosas, por la confusión entre giro republicano y giro metodológico.

1 Es común que en estos debates se haga mención, frecuentemente de manera simultánea, a dos regiones geográficas que no son idénticas: Hispanoamérica y Latinoamérica. Esta posible imprecisión tiene su origen en el amplio margen temporal de la discusión sobre el republicanismo en nuestro contexto, que cubre desde finales del siglo XVIII (en donde el centro está en los territorios de la Monarquía hispánica) hasta finales del siglo XIX (cuando ya había surgido el concepto de América Latina para denotar una región mucho más amplia). Aunque en este artículo prevalecerá Hispanoamérica como eje de la reflexión, algunas de las conclusiones pueden extrapolarse a América Latina.

La emergencia del giro republicano en Hispanoamérica

La aparente presencia de un supuesto “primer” momento republicano en la Hispanoamérica de las primeras décadas del siglo XIX ha concentrado la atención de filósofos, historiadores y teóricos políticos de la región en los últimos años. Este “primer” republicanismo precedería –de ahí el adjetivo “primer”, creado y repetido sin cesar por la historiografía reciente– a la supuesta ideología política por excelencia de la época: la concepción, digamos, “clásica” (o “romántica”) del liberalismo (Rojas, 2009), aquella que, según se dice, se caracterizó idealmente por principios como el individualismo, las libertades, la división de poderes y la secularización (Breña, 2013). Con este liberalismo “clásico” o “segundo” liberalismo –el “primero” sería el gaditano (Breña, 2006a)–, se arguyó, se reafirmarían de manera definitiva las independencias y se extirparían contundentemente los resabios coloniales aún vigentes a mediados de siglo XIX, pues, en un lugar común en el argumento historiográfico, a la independencia política de las décadas de 1810 y 1820 (motivadas por el “primer” republicanismo y liberalismo) debía sucederle, hacia 1850, la independencia económica, social y cultural refrendadas por las reformas del “segundo” liberalismo (Aguilar, 2001; Jaksić y Posada Carbó, 2011).

Las relaciones y diferencias entre ese “primer” republicanismo, el “primer” liberalismo (el gaditano) y el “segundo” liberalismo (el “clásico”) hacen parte de la actual discusión; no obstante, mayoritariamente se suelen establecer puntos de contacto (incluso de equivalencia) entre los dos primeros, mientras se presuponen “diferencias entre el primer republicanismo hispanoamericano y los liberalismos y conservadurismos románticos que se articularán en la región a mediados del siglo XIX” (Rojas, 2009, p. 13), aunque, también es cierto, el liberalismo “no surgió *ex nihilo*” (Breña, 2013, p. 206), por lo que sus raíces habrá que buscarlas en sus inmediatos antecedentes. Por ahora, solo como ejercicio aclaratorio para empezar a acotar lo que

está en juego en el debate, basta adelantar que, habitualmente, la historiografía que hace emerger la tradición republicana remonta esta doctrina a la república romana y al humanismo cívico del Renacimiento (Bobbio y Viroli, 2002) e identifica su cimiento en la amplia participación ciudadana en el gobierno ya que esta es la “forma más elevada de la realización humana. Su ideal es el del ciudadano libre e independiente, no sometido a los poderosos ni servil con ellos y capaz de entregarse al bien común” (Manin, 2002, p. 13). Por su parte, los que rescatan el “primer” liberalismo español en las revoluciones de independencia resaltan el papel de las Cortes y el texto constitucional gaditano en el diseño y práctica de una serie de principios políticos “que podrían resumirse en dos conceptos básicos: soberanía nacional y constitucionalismo” (Breña, 2006b, p. 464), equívocamente asociados, se arguye, a la dupla 1776–1789 (Rodríguez, 2010) y no, como defiende la historiografía reciente, al bienio 1808–1810 (Guerra, 1992) y al texto constitucional de 1812 (Portillo, 2006; Garriga y Lorente, 2007). Sin duda, parte de lo que está en juego en la querrela es, para expresarlo con el título de un libro muy influyente, los *orígenes ideológicos* (Bailyn, [1967] 2012) de las revoluciones modernas, orígenes que conectan irremediabilmente las apuestas políticas del presente con los mitos fundacionales del pasado (Rabotnikof, 2009 y 2010).

Esta posible presencia de un “primer” momento republicano (y/o liberal gaditano) había sido insustancial hasta ahora por el lugar incuestionable que la historiografía tradicional había conferido al liberalismo “clásico” como motor ideológico de las independencias y del surgimiento de los estados nacionales, pues, tal como señala Luis Barrón (2002a), “el liberalismo apareció siempre en la historiografía como la ideología hegemónica durante el siglo XIX latinoamericano” (p. 120). Por ejemplo, Daniel Cosío Villegas (1955) y Jesús Reyes Heróles (1974) interpretaron la historia del México independiente como la historia del liberalismo que formaría las características primordiales de la nación: la república, el régimen

federal, la democracia y la soberanía. Asentando de paso, afirma Alfredo Ávila (2007), algunos de los prejuicios más socorridos de la historia patria, esto es, interpretando la historia de México como la de un pueblo nacionalista y liberal que, “gracias a algunos destacados prohombres, se fue imponiendo a los grupos oligárquicos, reaccionarios y extranjerizantes” (p. 113), grupos que representaban, en esta elegía criolla (Pérez Vejo, 2010), el atraso y la tradición asociados a la arcaica España.

De esta manera, la historia del liberalismo “clásico” y la historia de las naciones modernas se imbricaron desde sus orígenes, pues, según afirmó Reyes Heróles (1974), el liberalismo “nace con la nación y ésta surge con él. Hay así una coincidencia de origen que hace que el liberalismo se estructure, se forme, en el desenvolvimiento mismo de México” (p. XII). Pasó muchísimo tiempo para que fuera imaginable cuestionar la tesis según la cual los líderes americanos de las independencias encarnaban el espíritu moderno, nacional y liberal (derivado de 1776 y 1789) contra el pensamiento hispánico tradicional y conservador (encarnado en la Monarquía hispánica) (Guerra, 1992; Rodríguez, 2005; Palacios, 2007), a pesar, claro está, de la paralela inclinación a ver el liberalismo del subcontinente como una ideología extraña a sus costumbres (Aguilar, 2010) o a evaluarlo como un proyecto fracasado (Escalante, 1993). Hoy, afortunadamente, estos conceptos y procesos históricos son reconstruidos con menos prejuicios, en parte, gracias a la renovación de los giros republicano y metodológico (Fernández Sebastián y Palti, 2006; Oncina, 2013; Fernández Sebastián y Capellán de Miguel, 2013), convirtiéndose estos en una “revolución” en la historiografía (Palti, 2004/5) y en un “resurgimiento” en la teoría política (Velasco, 1999).

El giro republicano y metodológico anglosajón

La presencia de este “primer” republicanismo hispanoamericano le debe no poco al giro republicano anglosajón (Pani, 2009). Fue esta tradición la primera en reaccionar al relato que se había construido

sobre el papel del liberalismo en los orígenes de la modernidad política americana (Shalholpe, 1972). La historia de los Estados Unidos había sido contada como la historia de un pueblo naturalmente liberal (Bell, 2016). Allí, la imbricación esencial entre Locke y América (Méndez, 1995) explicaría por qué no se desarrolló el feudalismo ni sería posible el socialismo (Hartz [1955] 1994). Esta “naturalización” del liberalismo, mito de origen del relato historiográfico estadounidense, empezó a problematizarse a partir de la década de 1960 (Appleby, 1992). Historiadores, filósofos y teóricos políticos, como Bernard Bailyn ([1967] 2012), Gordon Wood (1969), J. G. A. Pocock ([1975] 2008), Quentin Skinner ([1978] 1993), entre otros, replantearon la manera en que se había contado la historia del pensamiento político moderno (Villaverde, 2008). Al liberalismo “natural”, origen ideológico de las revoluciones modernas, lo relevaría una tradición republicana que se remontaría a la antigüedad clásica (Cicerón) y que, pasando por el Renacimiento (Maquiavelo) y la Inglaterra del siglo XVII (Harrington), resultaría fundamental en las revoluciones americanas (Madison y Rocafuerte). A partir de la centralidad de conceptos como virtud, corrupción, libertad como no dominación y participación política, este giro hacia el republicano se constituiría en uno de los revisionismos historiográficos más importantes de las últimas décadas (Appleby, 1986; Rodgers, 1992). También, cabe agregar, en uno de los proyectos políticos alternativos ante la crisis política del mundo actual (Pettit, 1999; Viroli, 2019).

Suele asociarse el giro republicano con otro giro, el metodológico (Richter, 1995), dado que, en algunos casos, principalmente en lo que se conoce como la Escuela de Cambridge (Rabasa, 2011), las recientes tesis historiográficas estuvieron acompañadas de importantes reflexiones teóricas y metodológicas (Skinner [1969] 2000; Pocock, 2011). No obstante, es fundamental precisar que se trata de dos giros distintos que no están directamente implicados. Si bien es cierto que la crítica de los métodos pretéritos, asociados a la tradicional historia de las ideas (Lovejoy [1936] 1983), trajo consigo la valoración de los contextos de enunciación, la dimensión

pragmática del lenguaje, la des-hipostatización de los conceptos, la visión problemática de lo político, etc. (Koselleck [1979] 1993; Palti, 1998; Rosanvallon, 2003; Chignola y Duso, 2009; Pocock, 2011), no todo el giro republicano se sustentó en estas nuevas vías, por lo que, en algunos casos, el relevo de tesis (del liberalismo al republicano) seguía adoleciendo de los antiguos problemas (Palti, 2002). Estos giros no solo no se implican, un mapa de los mismos develaría la pluralidad de propuestas y referentes, por lo que en realidad deberíamos hablar de una pléyade diversa de giros (Linares, 2021). A pesar de todo ello, tampoco es descabellado evaluar las tesis de la renovación historiográfica (giro republicano) a partir de los postulados de la revolución teórica (giro metodológico), principalmente porque muchos de los problemas planteados, como la disputa entre republicano y liberalismo, son abordados pensando más en las expectativas políticas del presente y menos en las experiencias del pasado. El giro metodológico, sostengo, vendría a beneficiar un área de estudios a veces tan confiada en el uso de su terminología que suele no advertir, en sus propias tesis, todo tipo de presentismos, anacronismos y teleologismos.

De manera sucinta, el giro metodológico se podría sintetizar con la famosa sentencia de Skinner ([1969] 2000): para que la historia del pensamiento político sea historia, y no mitología (de la doctrina, de la coherencia, de la prolepsis), debe evitar hacerles trampa a los muertos, esto es, debe evitar tergiversar, encorsetando en un lecho de Procusto (Fernández Sebastián, 2009b), los proyectos de quienes ya no están con nosotros. Pocock ([1985] 2018) lo expresa de la siguiente manera:

gran parte de nuestra práctica como historiadores consiste en aprender a leer y reconocer los diversos lenguajes del discurso político tal y como estaban disponibles en la cultura y en la época que estamos estudiando para identificarlos tal y como aparecen en la textura lingüística de cualquier texto y saber lo que normalmente habría permitido al autor del texto postular o “decir”. (p. 11)

Una de las preguntas que guía la revisión de este artículo es, justamente, si las tesis del giro republi-

cano fueron sensibles a las especificidades de esos mundos desvanecidos (Fernández Sebastián, 2015a) o si, por el contrario, dieron “lugar a artificiosas secuencias doctrinales, engañosas familiaridades, anacronismos, prolepsis y otras muchas distorsiones del sentido originario de los textos del pasado” (Fernández Sebastián, 2002, p. 27).

Episodios de republicanismo en Hispanoamérica

En la primera década del siglo XXI, parte del revisionismo de la historia estadounidense hizo eco tardío en Hispanoamérica, en donde, de manera similar, se inquirió si los principios del republicanismo “clásico” habían fungido también como soportes de acceso a su modernidad política. En esta dirección, José Antonio Aguilar y Rafael Rojas (2002) invitaron a reflexionar, en el *Coloquio Para pensar el republicanismo hispanoamericano*, si el nuevo paradigma historiográfico era relevante solo para los Estados Unidos o si podría serlo también para la América alguna vez española. Sin duda existe una coincidencia que no puede pasar desapercibida (pero que a la vez podría estar siendo llevada demasiado lejos): tal como sucedió en los Estados Unidos de mediados del siglo XX, en Hispanoamérica también fue dominante una historiografía para la cual el liberalismo tuvo el papel protagónico en la explicación del nacimiento de las naciones independientes, entonces, si allí se cuestionaron los orígenes teóricos e históricos de su liberalismo a partir de la revisión que supuso la irrupción de la tradición republicana, valdría la pena preguntarse, siguiendo el símil, si aquí también existió una tradición asociada a la república que permitiera controvertir el liberalismo de la región y proponer un giro hacia el republicanismo.

La respuesta a esta pregunta no se hizo esperar. Sin que necesariamente sus tesis sean coincidentes, algunos de los ponentes del citado *Coloquio* concluyeron que en Hispanoamérica “también hubo episodios de republicanismo clásico” (Aguilar y Rojas, 2002, p. 8) que valdría la pena recuperar ya que al “acometer la tarea de construir un nuevo orden político, los hispanoamericanos tuvieron a su disposición un repertorio muy diverso de herra-

mientas ideológicas e institucionales” (p. 8), cuya caja no podría contener solo el utillaje del liberalismo. De esta manera, este “cambio de paradigma” (p. 7) abría paso a un problema cardinal para nuestra historia: el del origen ideológico de la modernidad política hispanoamericana (Chust, 2006; Aguilar, 2012; Sánchez y Velasco, 2012).

Una necesaria acotación historiográfica

Aunque el libro colectivo en el que se recoge el *Coloquio* (Aguilar y Rojas, 2002) tiene un papel central en este debate, razón por la cual será el eje de esta revisión, vale la pena, antes de continuar, poner en su justo lugar algunas de sus apreciaciones iniciales con el fin de erigir un panorama mucho más completo del trasfondo en el que irrumpen en nuestro contexto las tesis republicanas. En primer lugar, el cuestionamiento (o la matización) del liberalismo como mito de origen de los estados nacionales hispanoamericanos no se debió exclusivamente al influjo de las tesis republicanas del mundo anglófono, ni es exclusivamente un fenómeno reciente, ni está relacionado necesariamente con el *Coloquio* en mención (Halperin Donghi [1961] 2010; Stoetzer, 1966; Guerra, 1992; Hale, 2010). En segundo lugar, el libro de Aguilar y Rojas (2002) tampoco es el primer esfuerzo por plantear la presencia de algún tipo de republicanismo en la región (Morse, 1954; Sánchez Vázquez, 1969; Brading [1984] 2011; Hernández, 1993; Myers, 1995; Botana, 1997; McEvoy, 1997). Finalmente, muchos factores han resultado fundamentales en este proceso de revisión historiográfica, por ejemplo, la profesionalización de la historia, la investigación documental, la emergencia de nuevas temáticas de investigación, la interdisciplinariedad, y la reflexión teórica y metodológica (Fernández Sebastián, 2002; Palti, 2010).

Gracias a todos estos elementos, en las últimas décadas se ha controvertido el dominio de las tesis de la historia patria (Palacios, 2009), y se han diluido las ásperas fronteras establecidas entre liberales y conservadores (Rivera, 2016), lo que ha permitido la emergencia de diferentes tonalidades de liberalismo (Fernández Sebastián, 2012a) y ha dado cabida a

explicaciones alternativas a los lugares comunes (Gargarella, 2008). Lamentablemente, algunos de los artículos de *El republicanismo en Hispanoamérica* no reconocen suficientemente estos antecedentes, convirtiéndose este en uno de los primeros puntos débiles de su empeño. Ni el relato liberal ha sido completamente hegemónico en Hispanoamérica, ni es cierto que nadie se haya percatado de la existencia de otras “herramientas ideológicas e institucionales” (Aguilar y Rojas, 2002, p. 8). Me interesa que esta acotación ilumine algunos de los precedentes del supuesto “primer esfuerzo por repensar la historia de los Estados hispanoamericanos a la luz de la experiencia republicana atlántica” (Aguilar y Rojas, 2002, p. 8) pues considero que Aguilar y Rojas ostentan posibles méritos que no les corresponden completamente.

En realidad, independientemente de la renovación historiográfica anglosajona o de la pretérita “naturalización” del liberalismo, la noción de república es fundamental para comprender el temprano siglo XIX hispanoamericano (Sábato, 2010; Thibaud, 2019). Tras las independencias, a excepción de contados proyectos monárquicos, casi toda Hispanoamérica intentó establecer gobiernos republicanos, lo que convirtió a la república en el caballo de batalla de la revolución (Lomné, 2009; Ávila, 2011). Esta noción, que en el guion de los patriotas se oponía a la oprobiosa monarquía española de los trescientos años de esclavitud (Ávila y Guedea, 2010; Linares, 2010), estuvo presente en la mayoría de planes y debates. Sin duda, arguye Guerra (2006), si por “republicanismo entendemos el rechazo del absolutismo, la soberanía de la nación o del pueblo y el autogobierno de la comunidad política estos rasgos son comunes a todo el mundo hispánico” (p. 36). Así que, considero, lo que está en discusión no es la centralidad del concepto “república”, el problema, más bien, está en cómo entender dicha noción pues,

más que una evidencia y una clave para la comprensión de aquel periodo, el republicanismo refiere a un problema y a un enigma a dilucidar en la exploración histórica [...] ¿Por qué, luego de tres siglos de monarquía, Hispanoamérica

se volvió republicana en menos de dos décadas de revolución y ante un escenario europeo de restauración monárquica? (Entin, 2019, p. 143)

Las caras de la república en Hispanoamérica

A pesar de que la mayoría de las recientes tesis sobre el republicanismo en Hispanoamérica retomen los postulados de la renovación historiográfica anglosajona, ello no significa que sus contenidos sean idénticos o se trate de teorías unívocas. De hecho, en lugar de hablar, en singular, del republicanismo en Hispanoamérica, podría ser más útil partir de un *momento* de las repúblicas, en plural, esto es, de un tiempo histórico (primera mitad del siglo XIX) caracterizado por la centralidad y versatilidad de dicho concepto, así como por su capacidad para engranar distintos proyectos políticos (liberales, radicales, incluso monárquicos), tarea para la cual fue substancial la polisemia de dicho concepto (Koselleck, [1972] 2009; Pocock, 2011). En realidad, la concepción de un *momento* de las repúblicas vendría a iluminar aquel tiempo particular de la historia hispanoamericana en el que, a partir del impulso por establecer gobiernos autónomos e independientes, en el contexto de la vacancia regia, la noción de república se tornó especialmente compleja y fundamental, y se cargó de contenidos diversos y polémicos (Koselleck, 2012) que abarrotarían el debate político de la región (Thibaud, 2019). A continuación, identificaré las tesis sobre la república esgrimidas (la mayoría de ellas) a la luz del *Coloquio* mentado para, posteriormente, analizar su consistencia conceptual y metodológica.

Republicanismo epidérmico y denso

En “Dos conceptos de república”, su contribución al *Coloquio* antes aludido, Aguilar (2002a) argumenta que, aunque la historia de la república en Hispanoamérica haga parte de la historia Occidental, no obstante, “el lugar preciso que ocupa no es del todo claro” (p. 58). ¿El republicanismo hispanoamericano y estadounidense brotaron de la misma cepa? ¿Es Maquiavelo, en los dos casos, su vehículo conductor? ¿Se trata de una doctrina original

y revolucionaria, allá y acá? Para Aguilar, la respuesta a estas preguntas es negativa: en Hispanoamérica, la república no tiene el peso conceptual que la llevó, en la historia de los Estados Unidos, a disputar el lugar protagónico que había ocupado el liberalismo, a lo sumo sería una copia parcial de las transformaciones de 1776 y 1789. Y si en Estados Unidos Maquiavelo desplazó a Locke, el filósofo florentino “no parece haber encontrado intérpretes republicanos en el mundo hispánico” (p. 62), todo lo contrario, la reacción en su contra fue aquí más que intensa. Por tanto, advierte Aguilar, la concepción sustantiva o densa de la república, la que dominó (en el nuevo relato historiográfico) el pensamiento político de las Trece Colonias durante el siglo XVIII, pareció estar ausente en la América española (pp. 69-70).

Para Aguilar (2002a), en Hispanoamérica se puede encontrar, mayoritariamente, una concepción “epidérmica” de la república que no remite a argumentos clásicos y que se asume como una “simple antinomia con las formas monárquicas” (p. 58). Esta situación se explicaría por “el ambiente político de la época” (p. 72): la identificación de la república con la independencia (y la libertad) y de la monarquía con la dependencia (y la dominación). Si lo que se buscaba principalmente era la ruptura con España (y con todo lo que ella representaba), la nueva forma de gobierno tenía que ser antimonárquica, esto es, republicana. Pero, ¿qué caracterizaba a esta “república epidérmica”? ¿Qué significaba en ese momento repeler el gobierno monárquico? De acuerdo con Aguilar, aunque la república en Hispanoamérica no bebía de la tradición clásica, sí estaba enlazada con el sistema representativo de gobierno ya que la noción moderna de la república liberal burguesa ya existía: “gobiernos electivos, separación de poderes, constituciones escritas, derechos individuales e igualdad jurídica” (p. 72). La “república epidérmica” terminaría siendo, aunque no lo reconozca explícitamente el teórico político mexicano, una “república liberal”, de tal forma que la oposición sería, en realidad, entre “republicanismo clásico” y “republicanismo liberal” (dejando, de paso, de tener un contenido “epidérmico”). Este “nuevo

republicanismo”, tras emprender una revisión de los principios de la tradición republicana clásica, habría reconstituido, en Estados Unidos y Francia, la experiencia política del mundo antiguo, determinando de paso qué valía la pena conservar de ella y qué no. De esta manera, ultima Aguilar, luego de 1776 y 1789, tras haber quedado superado el dilema entre la vieja y la nueva república, Hispanoamérica no tuvo que enfrentar esta disyuntiva, las nuevas repúblicas nacerían en un “mundo liberal” (p. 73) y hacia 1810 la “república clásica se había marchado para siempre” (p. 66). No obstante, advierte, no pueden desconocerse algunos episodios aislados de republicanismo “denso”, como los protagonizados por Simón Bolívar y Lorenzo de Vidaurre.

Republicanismo prístino

Si Aguilar no profundiza lo suficiente en la concepción “densa” de la república porque considera que el republicanismo “clásico” hace parte de un pasado remoto, Luis Barrón (2002a), por el contrario, resalta la enérgica presencia de esa concepción “sustantiva” de la república en Hispanoamérica trocando el argumento de Aguilar: las naciones hispanoamericanas no habrían nacido en un mundo liberal, como afirma el politólogo mexicano, sino republicano, y “de la corriente republicana que dominó la primera parte del siglo XIX en América Latina surgió el liberalismo, de forma muy semejante a la transición que se dio en América del Norte y Europa” (p. 134). Para Barrón (2002b), el “nuevo republicanismo” de Aguilar estaría afianzando el mito fundacional del nacimiento liberal del subcontinente. La hegemonía del liberalismo habría condenado al siglo XIX hispanoamericano a la monocromía y naturalización, de allí la necesidad de dismantelar este mito, repetido incansablemente en el caso de México desde que Juárez derrotara a Maximiliano, para apreciar, dando un paso atrás, “la complejidad histórica del México decimonónico” (p. 252).

No se trata, aclara Barrón (2002a), de seguir acríticamente los pasos de la renovación historiográfica anglosajona, su propósito, prosigue, “no es cambiar un mito por otro” (p. 125), lo que busca es tomar

la dirección que considera correcta para avivar un debate gélido durante décadas. Pero, ¿cómo abatir este mito y desvelar el pensamiento republicano que oculta? La crítica al mito del origen liberal es emprendida por Barrón con la ayuda de los trabajos de François Furet y Luis Castro Leiva: siguiendo al primero le es posible cuestionar la revolución como un momento fundacional para argüir la artificialidad del mito nacional construido en torno al liberalismo; de la mano del segundo puede argumentar la necesidad de “definir más claramente” (p. 124) las nociones políticas centrales en este debate.

Y es que, la muy común indeterminación o vaguedad semántica de los conceptos en juego es la que explica, para Barrón, que en ocasiones se confunda liberalismo y republicanism. Partir de definiciones precisas de los conceptos de la historia política decimonónica, arguye, permitirá allanar el camino hacia la resolución de problemas hasta ahora insolubles como, por ejemplo, si es posible calificar a José María Luis Mora de liberal a pesar de este haber aceptado las instituciones monárquicas. ¿Cómo definir, entonces, el republicanism? Barrón (2002a) defenderá que el republicanism se caracterizaría por apelar a una amplia variedad de elementos: libertad como no dominación, gobierno de la ley, bien común sobre el individual, virtud cívica contra la corrupción, ciudadanía activa, etc., todos relacionados con la Antigüedad clásica (y retomados de las tesis neo-republicanas del “giro republicano”, específicamente de Philip Pettit). Una vez se ha avanzado en esta elucidación, continúa Barrón (2002a), queda despejado el campo para entender el papel catalizador de la república en esta acepción “densa”, “puesto que únicamente cuando se define con claridad lo que era el republicanism surge una idea clara de lo que era el liberalismo” (p. 134). A partir de este acotamiento conceptual, concluye, tiene mucho más sentido tratar de comprender el pensamiento de Bolívar, Mora y Alamán, ya no dentro de la dicotomía liberal-conservador, sino como ejemplos incontestables de que “su pensamiento definitivamente sería republicano” (p. 129).

Este tipo de republicanism, que he llamado “prístino” porque, supuestamente, precede y en cierto sentido da vida a las otras ideologías políticas decimonónicas, presenta una ligera variante en las tesis de Rafael Rojas. A diferencia de Barrón, a este historiador cubano no le interesa definir, a partir de contenidos ideológicos o conceptos precisos, en qué consistió este primer republicanism, su principal objetivo tampoco está centrado en rescatar las tesis del “giro republicano” anglosajón y mucho menos está limitado a desvirtuar el mito del origen liberal de las naciones hispanoamericanas, aún así, comparte con Barrón la idea de que existió un pensamiento republicano en las primeras décadas del siglo XIX que antecedió y alimentó al liberalismo y conservadurismo posteriores.

Inicialmente, en el *Coloquio* referido, usando la distinción trazada por Aguilar (y anteriormente por Brading), Rojas (2002) afirmará que en el republicanism mexicano de principios del siglo XIX no sobresalieron los conceptos que caracterizarían la concepción “densa” de la república estadounidense, allí, atiza, a lo sumo, la república se opuso a la monarquía (p. 415). No obstante, al examinar ulteriormente el tema desde una perspectiva geográfica más amplia (que incluyó a toda Hispanoamérica) y contrariando sus conclusiones iniciales, Rojas (2009) encontró que la república no se restringió a una mera concepción “epidérmica”. Usando una estrategia distinta a la de Barrón, Rojas (2009) decidió acotar temporalmente la presencia del primer republicanism en Hispanoamérica: la generación republicana, sentencia, fue aquella “que encabezó la guerra de independencia contra España, que defendió la autonomía de los reinos de Ultramar en las Cortes de Cádiz y que intervino en la edificación constitucional y política de los nuevos Estados” (p. 9). De esta delimitación, en principio, se seguiría parte del contenido del republicanism de dicha generación: la independencia como bandera y la construcción de los nuevos estados como tarea.

Desatendiendo cualquier supuesta continuidad entre los conceptos de la tradición republicana “clásica” y los ideales de esta generación, el propósito

de Rojas se limita a registrar las ideas, lecturas, escrituras, redes afectivas, entusiasmos y desaliectos de hombres como Simón Bolívar, Lorenzo de Vidaurre o Vicente Rocafuerte. De allí que erija una cara del republicanismo distinta a la de Barrón. No obstante, sus conclusiones son muy similares: “tanto en sus dilemas intelectuales y constitucionales, como en sus escrituras y sus políticas, los primeros republicanos fueron referentes de los liberales y los conservadores románticos” (p. 14). Lo anterior no implica, agregará Rojas (2014) años después, una simple continuidad o identidad entre el republicanismo primigenio y sus frutos.

Humanismo republicano

¿Todas las tesis del republicanismo en Hispanoamérica se derivan del giro republicano anglosajón? El filósofo mexicano Ambrosio Velasco ha venido desarrollando una línea argumentativa alterna a la del *Coloquio* citado. A diferencia de Aguilar, Barrón y Rojas, Velasco no considera que el republicanismo hispanoamericano esté emparentado con la tradición clásica que se hace remontar a Maquiavelo y a Harrington. Tampoco catapulta 1776 o 1789 al lugar de irrefutables referentes históricos y conceptuales catalizadores de los movimientos revolucionarios de la región. Estos antecedentes, que como he mostrado han sido los más socorridos, son desestimados por Velasco, para, en su lugar, hacer hincapié en una tradición diferente, paralela a la italiana y previa a la inglesa, francesa y estadounidense: el humanismo republicano iberoamericano.

En Hispanoamérica la discusión no gravitó, afirma Velasco (2009), alrededor de la oposición Maquiavelo-Locke; el mito del origen liberal, que ocupa un lugar central en el debate, se difumina con la emergencia, no del humanismo renacentista, como pretende Barrón, sino del sincrónico humanismo iberoamericano. Para caracterizar al humanismo republicano iberoamericano, y diferenciarlo de la tradición que tomó vuelo en el mundo anglosajón tras Bailyn, Velasco reconstruye una línea de tiempo alterna: su origen estaría en la escuela de Salamanca; luego, entre los siglos XVI y XVII, precisaría sus tesis con el pensamiento de

Bartolomé de Las Casas, Alonso de la Veracruz y la obra de humanistas criollos como Francisco Javier Clavijero, Francisco Javier Alegre y Melchor de Talamantes; para, posteriormente, detonar en los planes insurgentes de Miguel Hidalgo y José María Morelos en 1810, y de Pancho Villa y Emiliano Zapata en 1910; hoy esta tradición se encarnaría en los principios del movimiento neo-zapatista. Según Velasco (2006a), “estas ideas republicanas sobre el origen y ejercicio de la soberanía se adelantan y son más radicales que las propuestas de otros autores considerados paladines del pensamiento republicano moderno, como el caso de Locke, Rousseau o Kant” (p. 38). De allí la necesidad de salir del parroquialismo ampliando el horizonte reflexivo de las fuentes, autores y temas para que los filósofos hispanoamericanos sean “interlocutores centrales en el nuevo diálogo republicano” (p. 26).

Esta continuidad del humanismo republicano se hace evidente, según Velasco (2012), en la persistencia de ciertas nociones políticas rastreables a lo largo de cinco siglos. Dichas nociones formarían el núcleo duro de la tradición que, por encima del liberalismo y el republicanismo (denso o superficial), alimentaría el proyecto político hispanoamericanista, pues:

si comparamos los argumentos de Talamantes en 1808 con los de Morelos, Bustamante, Teresa de Mier o Hidalgo en plena lucha de independencia, podemos apreciar que se basan en los mismos principios republicanos desarrollados originalmente por los salmantinos de España y América desde el siglo XVI: todos ellos asumen la soberanía popular y el derecho de autodeterminación de las naciones. (p. 35)

A partir de la permanencia de estas nociones en el discurso político, Velasco (2006b) infiere la dirección que se ha venido fijando el proyecto republicano: “la crítica a las pretensiones de legitimidad del dominio español sobre los pueblos y tierras de los indios del Nuevo Mundo, así como la defensa de sus derechos individuales y colectivos, especialmente los relativos a libertad y autonomía” (p. 25). De esta manera, concluye, la construcción de una Hispanoamérica independiente, pluralista, multi-

cultural y republicana, ha sido la principal utopía de la región desde el siglo xvi hasta nuestros días.

Republicanismo liberal

Por último, voy a referir una tesis que se opone a los anteriores intentos historiográficos y filosóficos por instaurar un primer republicanismo en Hispanoamérica. Ante el reciente impulso por defender la existencia en la región de un republicanismo previo y diferente del liberalismo, Roberto Breña (2011) asevera que, por lo menos para el primer cuarto del siglo xix, esta es la empresa de Sísifo y, por tanto, está destinada al fracaso. En lugar de una visceral oposición, Breña (2013) encuentra una “compatibilidad profunda” (p. 202) en términos históricos, institucionales y constitucionales entre liberalismo y republicanismo. Si han primado las tesis que insisten en la contraposición, ello se debe, afirma Breña, a la exageración de algunos aspectos del discurso republicano, por ejemplo, a la inclinación historiográfica por ver al republicanismo como una doctrina sólida, homogénea y con una gran difusión social; estos aspectos, sostiene el politólogo mexicano, son cuestionables a la luz de las fuentes históricas.

En contraposición con las tendencias antitéticas que oponen republicanismo a liberalismo, es posible mostrar, afirma Breña (2013) que estas ideologías “comparten varios principios doctrinales y políticos” (p. 202) tales como la soberanía popular, la igualdad política, las libertades individuales y la división de poderes. Al examinar estas nociones en los discursos de la época no sería posible encasillarlas en una sola de estas doctrinas, en realidad son reivindicadas por los patrocinadores de una u otra ideología. Solo dos categorías presentes en las fuentes históricas y relacionadas con el pensamiento republicano “clásico” podrían resultar incompatibles con el liberalismo: el “patriotismo” y la “virtud cívica”; pero, arguye Breña (2013), a menos que se quiera replicar que el republicanismo consiste en estos dos conceptos, lo cual reduciría mucho de su consistencia conceptual e histórica, no es posible establecer una diferencia sustantiva entre republicanismo y liberalismo; más allá de las posibles diferencias, sus “afinidades

institucionales y constitucionales pesan mucho más” (p. 203). En conclusión, de ser correcta esta compatibilidad profunda, podría afirmarse que el liberalismo fue republicano y el republicanismo liberal y por lo mismo “no puede sorprender el hecho de que casi todos los próceres a quienes a menudo se identifica como “republicanos” por excelencia, sean igualmente liberales” (p. 211).

Giro republicano ¿y metodológico?

Para finalizar, analizo, desde un punto de vista conceptual, la argumentación sobre la que se edifican dichas caras del giro republicano hispanoamericano teniendo principalmente en cuenta la trama del giro metodológico. Palti (2002) ya lo había puesto en evidencia en el *Coloquio* mentado, lo que acá hago es dotar de argumentos y ejemplos su temprana denuncia: parte del problema de la popularidad del giro republicano fue “haber oscurecido aquella otra renovación más fundamental que produjo en la disciplina la ‘Escuela de Cambridge’” (p. 169). La obsesión historiográfica por desarrollar la oposición política entre liberalismo y republicanismo, desplegando la campaña para hacerse con el podio de los orígenes ideológicos de la modernidad política, ha empobrecido la discusión, que se ha limitado a permutar un mito de origen por otro. Para que ello no suceda, habría que tomarse en serio las advertencias del giro metodológico (Dosse, 2006) y dejar de pensar estos problemas desde los contenidos ideológicos de las doctrinas para asumir una concepción temporal, pragmática y problemática de los conceptos políticos (Linares, 2021), esto es, habría que reconducir el debate sobre el giro republicano hispanoamericano hacia otros senderos (Palti, 2014).

Es muy probable que, en la Hispanoamérica de principios del siglo xix, un territorio vasto y con historias y proyectos no siempre coincidentes, hubiesen tenido lugar, de manera simultánea, alegatos como los descritos por los autores en mención. Para decirlo nuevamente con la metáfora empleada en el *Coloquio*, los hispanoamericanos contaron con una caja de herramientas profusa de pertrechos en la construcción del nuevo orden político. Tan

pródigos fueron sus instrumentos que en algunos casos la defensa de algunos proyectos podía pasar por la instrucción en principios como la virtud cívica (rescatada de la antigüedad clásica), o, en otra vía, por la salvaguarda de las libertades individuales (difundida por el liberalismo de la época). Y la explicación de este hecho no radica en la ausencia de coherencia o profundidad de los pensadores hispanoamericanos. En realidad, sus argumentaciones no deben ser leídas desde la fidelidad a ciertas doctrinas políticas (Pocock, 2018), no se trataba de filósofos políticos en campaña ideológica (Bailyn, [1967] 2012), sencillamente, eran personas que necesitaban entender, fundamentar y resolver asuntos concretos, prácticos y, por ello, resultaba útil tener una caja de herramientas con instrumentos multifuncionales. En palabras de Carolina Guerrero (2005), el dilema de las nuevas republicas fue,

cómo crear una asociación política que ha de ser heredera de una tradición republicana compleja (en la cual coexisten y compiten principios políticos conformados por el republicanismo clásico, reconfigurados por el humanismo cívico y actualizados por el neorepublicanismo o el pensamiento republicano del siglo XVIII) y a su vez portadora de los principios liberales modernos. (p. 13)

Para terminar, quiero develar cómo las distintas caras del republicanismo hispanoamericano, a pesar de inscribirse, así sea indirectamente, en un movimiento mucho más amplio en el que predominan los giros republicano y metodológico, persisten en estancarse en los pretéritos problemas de la historia de las ideas políticas, descollando, en muchas de sus tesis, los anacronismos y teleologismos que esperaríamos ver superados. No me detendré, para alcanzar este objetivo, en un análisis pormenorizado de todas las tesis expuestas, bastará con tomar algunos ejemplos que considero reveladores de la problemática señalada.

El liberalismo de frasco

¿Existe una receta esencial de la “liberalismidad” (Silva-Herzog, 2012)? Al afirmar Aguilar que Hispanoamérica nació en un mundo liberal, le está

dando coherencia ideológica a un conglomerado de diversas ideas políticas que aún no la tenían (y que tal vez no la tengan todavía). Puede ser cierto que hoy sea posible identificar algunos posibles rasgos generales del liberalismo (como doctrina), en esa dirección se destacan varios intentos (Gray, 1994; Holmes, 1999), pero presuponer la existencia de una coherente doctrina liberal como guía expedita para la instauración de las nuevas republicas no deja de ser equívoco. Dicha coherencia parece tener lugar más en un ejercicio historiográfico *ex post* que en una descripción ajustada al lenguaje de los actores del pasado. Por ejemplo, si seguimos los resultados de Iberconceptos, cuya investigación pretendió reconstruir los usos del concepto *liberalismo* durante el periodo 1750-1850, podemos afirmar que

los distintos rangos semánticos de este concepto plural, como las diversas flores o frutos que penden de un racimo, no brotaron a la vez, sino que fueron conformándose e incorporándose al conjunto en diferentes momentos. Además, tales procesos histórico-semánticos no se produjeron en todas partes a la vez ni de la misma manera, ni tampoco todos los racimos son iguales. (Fernández Sebastián, 2009b, pp. 696-697)

De hecho, agrega el director de este diccionario, *liberalismo* no constituye, en modo alguno, para finales del siglo XVIII y principios del XIX, “un concepto fundamental, y no llegará a serlo hasta bien entrado el siglo XIX. Resulta, por lo tanto, un error historiográfico hablar del “liberalismo” como un actor político social, y ni siquiera como una identidad ideológica definida” (2009b, pp. 699-700). Así, si nos ajustamos a las conclusiones de este monumental proyecto, la reivindicación de un mundo liberal (coherente, terminado y cerrado) a la base de los procesos de independencia es un error histórico y conceptual que padece de un revelador anacronismo. No es arriesgado afirmar que Aguilar le está dando coherencia a unas ideas dispersas en el espacio y el tiempo y que lo hace, en parte, a través de la lectura de teóricos contemporáneos que sí han construido una teoría republicana y liberal. Aunque Aguilar (2002a) es consciente de que “la nítida dicotomía

liberalismo-republicanismo era ajena a los actores del siglo XVIII, que alegremente echaron mano de ideas provenientes de ambas tradiciones” (p. 71), sigue pensando estas tradiciones, desde sus contenidos ideológicos, como doctrinas cerradas y coherentes, lo que lo lleva a algunas de sus confusas conclusiones.

Troque de mitos

Problemas similares se encuentran en los planteamientos de Luis Barrón. Para Barrón (2002b), Hispanoamérica fue republicana, en el sentido denso, en la primera mitad del siglo XIX, y de este republicanismo surgió el liberalismo. Las independencias, en su argumento, no fueron el momento fundacional del liberalismo, sino que “aun cuando el supuesto rompimiento con el pasado fue parte del discurso revolucionario, la parte de este último que se volvió dominante durante la primera mitad del siglo fue el republicanismo” (pp. 247-248). Así, la retórica del rompimiento con el pasado fue republicana (algo paradójico si la república fue una invención clásica), no liberal, como hasta ahora se había sostenido. No obstante, aunque su impulso por cuestionar los prejuicios de la historiografía liberal tradicional sea loable, los planteamientos de Barrón están minados de contrariedades, todas ellas fácilmente evitables si hubiese tenido presentes las reflexiones del giro metodológico. La instauración del republicanismo como origen de los estados-nación hispanoamericanos, sin más argumentos que la reivindicación de la *república* como forma de gobierno a lo largo y ancho del continente, desconoce los diferentes usos de este concepto en este contexto, asumiendo un solo tipo (ideal) de republicanismo, el que él mismo reconstruye.

Pero no es posible desencumbrar un mito instaurando otro. La naturalización del liberalismo debería ser cuestionada exponiendo todos los absurdos conceptuales que una postura así entraña, no obstante, Barrón no avanza muy lejos en este camino. De hecho, usa la misma estrategia de antaño, predefinir una noción (construir una doctrina), en este caso la de *república*, para defender sin más que está presente en los actores históricos por el simple hecho que ellos usaban permanente-

mente esa palabra. Solo desconociendo todos estos problemas, Barrón (2002a) puede concluir que Estados Unidos y América Latina pasaron por una etapa republicana de la que posteriormente surgió el liberalismo y luego también otras “corrientes de pensamiento democrático más radicales” (p.135). Lamentablemente, las constantes mitologías en las que cae este autor hacen que sus tesis se confundan con simples planteamientos ideológicos, con nulo peso histórico y débil rigor conceptual. Por todo ello, no es osado advertir que Barrón pasa del “mito liberal” al “mito republicano”, así él insista abiertamente que esa no es su intención. Y un cambio de mito, reiterando las mismas torpezas que se procuran superar, no debería ser catalogado como una renovación, no en el sentido aquí aludido.

Y es que, vale la pena insistir en ello, el que Barrón vea al republicanismo como una doctrina homogénea, coherente y terminada a principios del siglo XIX (difundida a lo largo y ancho del subcontinente) se explica por su manera de caracterizarlo. En lugar de ir directamente a los usos del concepto *república* en el contexto estudiado, Barrón se concentra en las caracterizaciones contemporáneas del republicanismo (principalmente las de Pettit, Viroli y Skinner) para tomar algunos de sus elementos y transferirlos (sin ningún filtro) al siglo XIX hispanoamericano. En un ejercicio más prescriptivo que histórico, Barrón hace de la concepción de la libertad como no dominación (opuesta a la libertad como no interferencia del liberalismo), que Philip Pettit ha abrigado como definitoria del republicanismo, la característica principal del republicanismo hispanoamericano decimonónico. Acá, el anacronismo en el argumento es craso: el republicanismo del siglo XIX hispanoamericano será entendido a la luz de la comprensión de un autor contemporáneo que se limita al debate anglosajón. Lo más paradójico es que Barrón (2002a) lo admite sin miramientos al afirmar de manera categórica: “aquí utilizó a Pettit solo como ejemplo de quienes han definido lo que fue el republicanismo como corriente de pensamiento para establecer si tuvo impacto o no en las ideas políticas de las élites hispanoamericanas” (p. 127). ¿Cómo pudieron las ideas

de Pettit tener impacto en las élites decimonónicas hispanoamericanas? Aquí la trampa a los muertos es impresentable y más todavía si se está haciendo de manera deliberada.

Los ficheros y el catálogo

Por si esto fuera poco, en la discusión hay un constante afán por buscar las filiaciones ideológicas de los autores y por establecer genealogías intelectuales a partir de un análisis descontextualizado de los mismos: no tienen en cuenta, por ejemplo, las circunstancias en que los textos fueron escritos, sus motivaciones ni los efectos que buscaban producir. Esto se hace evidente, en el caso de Aguilar, cuando a partir de algunas citas sacadas de contexto pretende fijar la filiación de Vidaurre al pensamiento republicano. Lo mismo sucede con Barrón cuando, a partir de algunos pocos textos constitucionales, sella el republicanismo de Alamán y Bolívar, o, cuando a partir de citas de Pettit, Pincus y Brading, colige que Mora es definitivamente republicano. Esta tendencia es generalizada en parte de la historiografía hispanoamericana: Rojas, sin más argumentos que la cronología, etiqueta a un número diverso de pensadores políticos como la primera generación republicana de Hispanoamérica, Yamandú Acosta (2000) tilda a muchos de estos mismos pensadores como pertenecientes a la “ideología constituyente liberal” (pp. 343-344), Roberto Breña los inscribe en una especie de liberalismo republicano, mientras Ambrosio Velasco los encasilla como humanistas iberoamericanos. En todos estos casos, se desestiman los contextos de los autores y sus textos, y se privilegia una operación que consiste en desagregar, clasificar y filiar sus ideas. Esta práctica fue bautizada por Palti (1999) como el síndrome del fichero, esto es, la inclinación a separar y catalogar el pensamiento político en cajas estancas de ideas supuestamente afines, tal como pasaba con los antiguos ficheros de las bibliotecas (Linares, 2021).

La reificación de las ideas

Para terminar, el humanismo iberoamericano de Velasco no es la excepción a estos problemas. A pesar de haber sido un difusor del giro metodológico

(Velasco, 1999), su abordaje se acerca mucho al de la tradicional historia de las ideas. Sin importar las transformaciones económicas, sociales y culturales, desatendiendo las mutaciones políticas, sin contemplar las lógicas en que se construye el discurso político, para este filósofo hay una remota tradición política que se remonta, en México, por lo menos a quinientos años de historia. Y se trata de la misma doctrina porque, desde la Conquista hasta el neozapatismo, supuestamente defiende la libertad y la autonomía de los pueblos, como si estos términos hubiesen quedado congelados en la historia de Hispanoamérica. En realidad, el análisis pormenorizado de cada uno de estos conceptos revela las constantes mutaciones semánticas que han sufrido, en contraste con un programa de reificación de las ideas o de hipostatización de los conceptos. Aquí, de nuevo, la ausencia del giro metodológico imposibilita una interpretación medianamente apropiada del pensamiento político mexicano.

Conclusión

La insuficiente (a veces ausente) reflexión teórica y metodológica en el debate sobre el republicanismo hispanoamericano ha dificultado (con algunas excepciones) erradicar los antiguos desatinos, así como ha obstaculizado apropiar las supuestas novedades de los recientes giros. La consecuencia más lamentable de esta circunstancia es que muchos estudios recientes se identifican con la novedad en sus títulos, pero continúan defendiendo la tradición en sus argumentos. Considero que algunas de las reflexiones del giro metodológico permitirían valorar más adecuadamente las tesis republicanas y liberales, ya que su ausencia pone en entredicho la supuesta renovación con la que ha sido presentado el giro republicano. No obstante, no estoy arguyendo que las tesis republicanas tengan que estar necesariamente enfiladas en la reciente revolución metodológica, ni mucho menos considero que la única manera de reconstruir la historia del pensamiento político en Hispanoamérica (o en cualquier otro lugar) sea siguiendo el giro metodológico. Este último no es automáticamente el bálsamo contra los anacronismos y teleologismos, de hecho, hay

muchos problemas que no logra resolver. Pero también es cierto que reflexionar sobre cómo se han reconstruido (y se podrían reconstruir) histórica y conceptualmente las nociones políticas, en lugar de desviarnos de la reconstrucción conceptual e histórica, nos puede ayudar a evitar caer en las mitologías pretéritas.

Referencias

- Acosta, Y. (2000). El liberalismo. Las ideologías constituyentes. El conflicto entre liberales y conservadores. En A. Roig (ed.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX* (pp. 343-361). Editorial Trotta, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Aguilar, J. (2001). *El fin de la raza cósmica: consideraciones sobre el esplendor y decadencia del liberalismo en México. La extinción de un mundo simbólico*. Océano.
- Aguilar, J. (2002a). Dos conceptos de república. En J. Aguilar y R. Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 57-85). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Aguilar, J. (2002b). Vicente Rocafuerte y la invención de la república hispanoamericana, 1821-1823. En J. Aguilar y R. Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 351-387). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Aguilar, J. (2010). *La geometría y el mito. Un ensayo sobre la libertad y el liberalismo en México, 1821-1970*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, J. (2012). *Ausentes del universo. Reflexiones sobre el pensamiento político hispanoamericano en la era de la construcción nacional, 1821-1850*. Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Aguilar, J. y R. Rojas. (2002). Introducción. La república en Hispanoamérica. En *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 7-9). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Appleby, J. (1986). Republicanism in Old and New Contexts. *The William and Mary Quarterly*, 43(1), 20-34. DOI:10.2307/1919355
- Appleby, J. (1992). *Liberalism and Republicanism in the Historical Imagination*. Harvard University Press.
- Ávila, A. (2007). Liberalismos decimonónicos: de la historia de las ideas a la historia cultural e intelectual. En G. Palacios, (coord.), *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX* (pp. 111-145). El Colegio de México.
- Ávila, A. (2011). El radicalismo republicano en Hispanoamérica: un balance historiográfico y una propuesta de estudio. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 41, 29-52.
- Ávila, A. y V. Guedea (2010). *La independencia de México. Temas e interpretaciones recientes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bailyn, B. (2012). *Los orígenes ideológicos de la revolución norteamericana*. Tecnos (original publicado en 1967).
- Barrón, L. (2002a). Republicanismo, liberalismo y conflicto ideológico en la primera mitad del siglo XIX en América Latina. En Aguilar, J. y R. Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 118-137). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Barrón, L. (2002b). La tradición republicana y el nacimiento del liberalismo en Hispanoamérica después de la Independencia: Bolívar, Lucas Alamán y el «Poder Conservador». En J. Aguilar y R. Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 244-288). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Bell, D. (2016). *Reordering the World. Essays on Liberalism and Empire*. Princeton University Press.
- Bobbio, N. y Viroli M., (2002). *Diálogo en torno a la república*. Tusquets.
- Bock, G., Skinner, Q. y Viroli, M. (eds.) (1990). *Machiavelli and Republicanism*. Cambridge University Press.
- Botana, N. (1997). *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Editorial Sudamericana.
- Brading, D. (2011). *Mito y profecía en la historia de México*. Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1984).
- Breña, R. (2006a). *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América, 1808-1824*. El Colegio de México.
- Breña, R. (2006b). El liberalismo hispánico a debate: aspectos de la relación entre el primer liberalismo

- español y la emancipación americana. *Historia Contemporánea*, 33, 463-494.
- Breña, R. (2011). El primer liberalismo español y su proyección hispanoamericana. En I. Jaksic y E. Posada Carbó (eds.), *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el siglo XIX* (pp. 63-88). Fondo de Cultura Económica.
- Breña, R. (2013). *El imperio de las circunstancias. Las independencias hispanoamericanas y la revolución liberal española*. Marcial Pons, El Colegio de México.
- Chignola, S. y Duso, G. (2009). *Historia de los conceptos y filosofía política*. Biblioteca Nueva.
- Chust, M. (2006). Cuestión federal y cuestión republicana. En Navarro, R. (coord.), *Insurgencia y republicanismo* (pp. 153-186). Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispano-americanos.
- Cosío Villegas, D. (1955). *Historia moderna de México. Volumen 1. La república restaurada: la vida política*. Hermes.
- Dosse, F. (2006). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Universitat de València.
- Entin, G. (2019). El republicanismo atlántico y su laberinto. *Prismas*, 23, 143-144.
- Escalante, F. (1993). *Ciudadanos imaginarios. Memoria de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana*. El Colegio de México.
- Fernández, J. (2002). Historia de los conceptos. Nuevas perspectivas para el estudio de los lenguajes políticos europeos. *Ayer*, 48, 331-364.
- Fernández, J. (2009a) (dir.). *Diccionario político y social del mundo moderno iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. (Iberconceptos-I)*. Fundación Carolina, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fernández, J. (2009b). Liberalismos nacientes en el Atlántico iberoamericano. «Liberal» como concepto y como identidad política, 1750-1850. En J. Fernández, (dir.), *Diccionario político y social del mundo moderno iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. (Iberconceptos-I)* (pp. 695-731). Fundación Carolina, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fernández, J. (coord.) (2012a). *La aurora de la libertad. Los primeros liberalismos en el mundo iberoamericano*. Marcial Pons.
- Fernández, J. (2015a). Metáforas para la historia y una historia para las metáforas. En F. Godicheau y P. Sánchez (eds.), *Palabras que atan. Metáforas y conceptos del vínculo social en la historia moderna y contemporánea* (pp. 33-62). Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, J. (2015b). ¿Cómo clasificamos a las gentes del pasado? Categorías sociales e identidades en el tiempo. En J. Fernández y C. Suárez (eds.), *La subversión del orden por la palabra. Tiempo, espacio e identidad en la crisis del mundo ibérico, siglos XVIII-XIX* (pp. 115-139). Universidad del País Vasco.
- Fernández, J. y E. Palti (2006). Novedades en historia político-conceptual e intelectual iberoamericana. Redes, foros, congresos, publicaciones y proyectos. *Historia constitucional*, 7, 369-382. 10.17811/hc.v0i7.77
- Fernández, J. y G. Capellán de Miguel (eds.) (2013). *Conceptos políticos, tiempo e historia: nuevos enfoques en historia conceptual*. Universidad de Cantabria, McGraw-Hill.
- Fontana, B. (comp.) (1994). *The invention of the Modern Republic*. Cambridge University Press.
- Gargarella, R. (2008). *Los fundamentos legales de la desigualdad. El constitucionalismo en América (1776-1860)*. Siglo XXI.
- Garriga, C. y M. Lorente (2007). *Cádiz, 1812. La Constitución jurisdiccional*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- González, A. (2001). Republicanismo. Orígenes historiográficos y relevancia política de un debate. *Revista de Occidente*, 247, 121-145.
- González, P. (2015). *Independencias iberoamericanas. Nuevos problemas y aproximaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Gray, J. (1994). *Liberalismo*. Alianza Editorial.
- Guerra, F. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, F. (2006). La ruptura originaria: mutaciones, debates y mitos de la independencia. En G. Carrera Damas, C. Leal, G. Lomné y F. Martínez (comps.), *Mitos políticos en las sociedades andinas. Orígenes, invenciones y ficciones* (pp. 21-42). Equinoccio, Université de Marne la Vallée, Instituto Francés de Estudios Andinos.

- Guerrero, C. (2005). *Republicanismo y liberalismo en Bolívar (1819-1839). Usos de Constant por el Padre Fundador*. Universidad Central de Venezuela.
- Hale, C. (2010). *El pensamiento político en México y Latinoamérica. Artículos y escritos breves*. El Colegio de México.
- Halperin, T. (2010). *Tradición política española e ideología revolucionaria de mayo*. Prometeo (original publicado en 1961).
- Hartz, L. (1994). *La tradición liberal en los Estados Unidos. Una interpretación del pensamiento político estadounidense desde la Guerra de Independencia*. Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1955).
- Hernández, A. (1993). *La tradición republicana del buen gobierno*. Fondo de Cultura Económica.
- Holmes, S. (1999). *Anatomía del antiliberalismo*. Alianza Editorial.
- Jaksić, I. y E. Posada Carbó (eds.) (2011). *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós (original publicado en 1979).
- Koselleck, R. (2009). Introducción al *Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana*. *Anthropos*, 223, 92-105 (original publicado en 1972).
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político social*. Editorial Trotta.
- Linares, O. (2010). De héroes, naciones milenarias y guerras fratricidas. Tres mitos fundacionales en tres relatos historiográficos de la nación mexicana. *Folios*, 32, 7-22. 10.17227/01234870.32folios7.22
- Linares, O. (2021). *Un mapa del giro metodológico. Historia de las ideas, de los conceptos y de los lenguajes políticos en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lomné, G. (2009). De la república y otras repúblicas: La regeneración de un concepto. En Fernández, J. (dir.), *Diccionario político y social del mundo moderno iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. (Iberconceptos-I)* (pp. 1253-1269). Fundación Carolina, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Lovejoy, A. (1983). *La gran cadena del ser*. Icaria (original publicado en 1936).
- Manin, B. (2002). Montesquieu, la república y el comercio. En Aguilar, J. y R. Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 13-56). Fondo de Cultura Económica.
- McEvoy, C. (1997). *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Méndez, V. (1995). ¿Qué Locke? Tradición y cambio en la historia del liberalismo. *Convivium. Revista de Filosofía*, 17, 64-80.
- Morse, R. (1954). Towards a Theory of Spanish American Government. *Journal of the History of Ideas*, 15(1), 71-93. 10.2307/2707650
- Myers, J. (1995). *Orden y virtud. El discurso republicano en el régimen rosista*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Oncina, F. (ed.) (2009). *Teorías y Prácticas en la Historia Conceptual*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Plaza y Valdés.
- Oncina, F. (ed.) (2013). *Tradición e innovación en la historia intelectual. Métodos historiográficos*. Biblioteca Nueva.
- Ovejero, F., Martí, J. y Gargarella, R. (comps.) (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Paidós.
- Palacios, G. (coord.) (2007). *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX*. El Colegio de México.
- Palacios, M. (coord.) (2009). *Las independencias hispanoamericanas. Interpretaciones 200 años después*. Norma.
- Palti, E. (1998). «Giro lingüístico» e historia intelectual. En Fish, S., D. LaCapra, P. Rabinow y R. Rorty, «Giro lingüístico» e historia intelectual (pp. 9-167). Prometeo.
- Palti, E. (1999). El malestar y la búsqueda. Sobre las aproximaciones dicotómicas a la historia intelectual latinoamericana. *Primas*, 3, 225-230.
- Palti, E. (2002). Las polémicas en el liberalismo argentino. Sobre virtud, republicanismo y lenguaje. En J. Aguilar y R. Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 167-209). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.

- Palti, E. (2004). De la historia de las «ideas» a la historia de los «lenguajes políticos». Las escuelas recientes de análisis conceptual. El panorama latinoamericano. *Anales*, 7-8, 63-81.
- Palti, E. (2007). *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Siglo XIX.
- Palti, E. (org.) (2010). *Mito y realidad de la “cultura política latinoamericana”*. *Debates en IberoIdeas*. Prometeo.
- Palti, E. (2014). ¿Las ideas fuera de lugar? Estudios y debates en torno a la historia político-intelectual latinoamericana. Prometeo.
- Pani, E. (2009). Maquiavelo en el Septentrión. Las posibilidades del republicanismo en Hispanoamérica. *Prismas*, 13, 295-300.
- Pérez, T. (2010). *Elegía criolla. Una interpretación de las guerras de independencia hispanoamericanas*. Tusquets.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Paidós.
- Pocock, J. (2008). *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*. Tecnos (original publicado en 1975).
- Pocock, J. (2011). *Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método*. Akal.
- Pocock, J. (2018). *Virtud, Comercio e Historia. Ensayos sobre el pensamiento político e historia en el siglo XVIII*. Temis (original publicado en 1985).
- Portillo, J. (2006). *Crisis atlántica. Autonomía e independencia en la crisis de la monarquía hispánica*. Fundación Carolina, Marcial Pons.
- Rabasa, E. (2011). La Escuela de Cambridge: historia del pensamiento político. Una búsqueda metodológica. *EN-CLAVES del pensamiento*, 9, 157-180.
- Rabotnikof, N. (2009). Política y tiempo: pensar la conmemoración. *Sociohistórica*, 26, 179-212.
- Rabotnikof, N. (2010). El Bicentenario en México: la historia desde la política. *Revista de Sociología*, 24, 221-242. 10.5354/0719-529X.2011.14440
- Reyes, J. (1974). *El liberalismo mexicano, I: Los orígenes*. Fondo de Cultura Económica.
- Richter, M. (1995). *The History of Political and Social Concepts. A Critical Introduction*. Oxford University Press.
- Rivera, F. (2016). Liberalism in Latin America. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Rivera, F., “Liberalism in Latin America”. En E. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/liberalism-latin-america/>.
- Rivero, Á. (2005). Republicanismo y neo-republicanismo. *Isegoria*, 33, 5-17.
- Rodgers, D. (1992). Republicanism: the Career of a Concept. *The Journal of American History*, 79(1), 11-38.
- Rodríguez, J. (2005). *La independencia de la América española*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (2010). Sobre la supuesta influencia de la independencia de los Estados Unidos en las independencias hispanoamericanas. *Revista de Indias*, LXX (250), 691-714.
- Rojas, R. (2002). La frustración del primer republicanismo mexicano. En Aguilar, J. y R. Rojas (coord.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política* (pp. 388-423). Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Rojas, R. (2009). *Las repúblicas de aire. Utopía y desencanto en la revolución de Hispanoamérica*. Taurus.
- Rojas, R. (2014). *Los derechos del alma. Ensayos sobre la querrela liberal-conservadora en Hispanoamérica (1830-1870)*. Taurus.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Sábato, H. (2010). El experimento republicano en Hispanoamérica. Un ejercicio de síntesis. En Palti, E. (org.), *Mito y realidad de la “cultura política latinoamericana”*. *Debates en IberoIdeas* (pp. 211-237). Prometeo.
- Sánchez, A. (1969). *Rousseau en México*. Grijalbo.
- Sánchez, A. y Velasco, A. (coord.) (2012). *Filosofía política de las independencias latinoamericanas*. Biblioteca Nueva, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Shalholpe, R. (1972). Toward a Republican Synthesis: The Emergence of an Understanding of Republicanism in American Historiography. *The William and Mary Quarterly*, 29(1), 49-80.
- Silva-Herzog, J. (2012). En busca de la liberalismidad. *Letras Libres*, 163, 68-70.
- Skinner, Q. (1993). *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. Fondo de Cultura Económica, II tomos (original publicado en 1978).

- Skinner, Q. (2000). Significado y comprensión en la historia de la ideas. *Prismas*, 4, 149-191 (original publicado en 1969).
- Stoetzer, C. (1966). *El pensamiento político de la América española durante el periodo de la emancipación (1789-1825)*. Instituto de Estudios Políticos, II volúmenes.
- Thibaud, C. (2019). Para una historia policéntrica de los republicanismos atlánticos (1770-1880). *Prismas*, 23, 145-162.
- Velasco, A. (comp.) (1999). *Resurgimiento de la teoría política en el siglo xx: Filosofía, historia y tradición*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, A. (2006a). *Republicanism and multiculturalism*. Fondo de Cultura Económica.
- Velasco, A. (2006b). La tradición republicana en América. En A. Velasco, E. Di Castro y M. Bertomeu (coords.), *La vigencia del republicanism* (pp. 25-40). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, A. (2009a). *La persistencia del humanismo republicano en la conformación de la nación y el Estado en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, A. (2009b). La disputa por la nación independiente: republicanism and liberalism. En *Humanismo novohispano, Independencia y liberalism: continuidad y ruptura en la formación de la nación mexicana* (pp. 179-192). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, A. (2012). El humanismo republicano iberoamericano y el proceso de independencia en México. En Sánchez, A. y A. Velasco (coord.), *Filosofía política de las independencias latinoamericanas* (pp. 33-50). Biblioteca Nueva, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Villaverde, M. (2008). *La ilusión republicana. Ideales y mitos*. Tecnos.
- Viroli, M. (2019). *Por amor a la patria. Un ensayo sobre las diferencias entre patriotism and nacionalism*. Deusto.
- Wood, G. (1969). *The Creation of the American Republic, 1776-1787*. The University of North Carolina Press.

Cibercultura y educación en Latinoamérica*

Cyberculture
and Education
in Latin America

Cibercultura e
educação na
América Latina

Rocío Rueda-Ortiz** <https://orcid.org/0000-0003-0455-2956>

Alejandro Uribe-Zapata*** <https://orcid.org/0000-0002-9228-9088>

* La versión original extendida de este artículo se publicó en febrero del 2021, en inglés, en la página web de la *Oxford Research Encyclopedia of Education*. El texto, en castellano, es inédito. Este escrito contiene modificaciones de su versión en inglés en su extensión y por tanto una depuración de las referencias, la omisión de las notas al pie con ejemplos, adecuaciones formales y de contenido para respetar las tipologías y cantidad de palabras de los artículos de reflexión, y añadidos, reelaboraciones y precisiones en diversos pasajes. La versión original de este manuscrito hacía una advertencia en su primera nota al pie que es igual de pertinente en este trabajo, a saber, este texto es una cartografía elaborada a partir del territorio que los autores han recorrido desde sus lugares de enunciación, es decir, colombianos e investigadores de prácticas e iniciativas urbanas que trabajan la tríada sociedad, educación y tecnología en ciudades capitales de Colombia y algunos otros países de Latinoamérica. Una deuda grande se tiene con la producción que en el campo se ha hecho en Brasil, país donde hay una gran producción, pero los autores solo conocen algunos trabajos escritos o traducidos al español. Adicionalmente el campo de los estudios ciberculturales en educación se ha observado principalmente desde investigaciones y prácticas sociales fuera de la institución escolar, en lo que se ha denominado como educación expandida. Por lo tanto, los estudios de la Informática Educativa o de las Tecnologías de Información aplicadas a la Educación no se incluyen en esta revisión; sin embargo, es evidente que ya hay puentes entre uno y otro campo. En efecto, este mapa no es neutral ni esencialista, presenta vacíos y omisiones al tiempo que privilegia ciertos autores y reflexiones. Los autores desean que este mapa se enriquezca y tense con las cartografías de otros colegas en otras latitudes y desde otras plataformas de observación.

** Doctora en Educación. Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo Educación y Cultura política. Correo: rrueda@pedagogica.edu.co

*** Doctor en Educación. Profesor de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana e integrante del Grupo de Investigación EAV. Correo: alejandro.uribe@upb.edu.co



Para citar este artículo

Para citar este artículo: Rueda-Ortiz, R. y Uribe-Zapata, A. (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>

Artículo recibido
27 • 09 • 2021

Artículo aprobado
03 • 03 • 2022

Resumen

Este artículo explora las relaciones entre cibercultura y educación en la última década (2010 - 2020), desde una perspectiva latinoamericana. Para ello, luego de una introducción sobre la noción de cibercultura y su adopción en el contexto hispanoparlante, se usarán tres categorías analíticas: subjetividad, formación y política. La primera categoría, ilustra la manera en que las personas, especialmente las nuevas generaciones, se configuran a sí mismas a través de diversos repertorios simbólicos y materiales tecnológicos. La segunda categoría, informa sobre procesos de autorrealización constante, en donde emergen nuevas prácticas educativas, que no siempre están originadas desde coordenadas externas, institucionalizadas ni escolarizadas. La tercera categoría, gira sobre los nuevos modos de estar juntos y de estar en contra en contextos de mediación digital, en lo que también se ha denominado como ciberciudadanías. Se cierra el texto con algunas conclusiones generales y perspectivas de investigación que se avizoran en este campo.

Palabras clave

cibercultura; educación; TIC; Latinoamérica

Abstract

This paper explores the relationships between cyberculture and education over the last decade (2010 - 2020) from a Latin American perspective. To this end, after an introduction to the concept of cyberculture and its adoption in the Spanish-speaking context, three analytical categories will be used that allow a philosophical reflection on education: subjectivity, formation, and politics. The first illustrates how people, especially new generations, shape themselves through various symbolic, material, and technological repertoires. The second speaks of processes of constant self-realization, in which new educational practices emerge, which do not always originate from external, institutionalized, or school-based coordinates. The third category revolves around the new ways of being together and being opposed in contexts of digital mediation, in what has also been called cyber citizenships. The essay ends with some general conclusions as well as research perspectives that can be seen in this field and in the broad framework of contemporary philosophical reflection on education.

Keywords

cyberculture; education; ICT; Latin America

Resumo

Este artigo explora as relações entre a cibercultura e a educação na última década (2010 - 2020) a partir de uma perspectiva latino-americana. Para isso, após uma introdução sobre a noção de cibercultura e sua adoção no contexto de língua espanhola, serão utilizadas três categorias analíticas: subjetividade, formação e política. A primeira ilustra a forma como as pessoas, especialmente as novas gerações, se configuram através de diversos repertórios simbólicos, materiais e tecnológicos. A segunda fala de processos de auto-realização constante, onde emergem novas práticas educativas, que nem sempre se originam de coordenadas externas, institucionalizadas ou escolarizadas. A terceira trata de novas formas de estar juntos e em confronto, em contextos de mediação digital, no que também tem sido chamado de cibercidadanias. O texto encerra com algumas conclusões gerais e perspectivas de pesquisa neste campo.

Palavras chave

cibercultura; educação; TIC; América Latina

Introducción

El campo de la cibercultura y la educación en Latinoamérica ha tenido un desarrollo prolífico a partir del nuevo milenio. Los desarrollos de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (en adelante, TDI), por una parte y, por otra, las diversas apropiaciones de sujetos individuales y colectivos de dichas tecnologías, conforman un entramado sociotécnico que es objeto de estudios inter y transdisciplinarios.

En general los problemas de investigación abordados en este campo analizan las continuidades y transformaciones en ámbitos como la creación, circulación y legitimación de información y conocimientos dentro y fuera de la institución escolar; las formas de socialización, comunicación y construcción de identidades individuales y colectivas; y los modos de participación y ejercicio ciudadano, todos ellos ahora catalizados por el cada vez más omnipresente ecosistema tecnológico, que si bien ofrece posibilidades de despliegue subjetivo individual y colectivo, también hace parte de una tendencia dominante de digitalización de las sociedades y su *plataformización* desde multinacionales del software y hardware y sus correspondientes intereses de mercado.

Los estudios ciberculturales se consolidan en los años noventa en los países del norte y su evolución va de la mano de los respectivos desarrollos tecnológicos. Rueda Ortiz (2008) retoma el trabajo de Silver (2000) quien establece tres estadios de dicho campo. El primero, o ciberespacio popular, donde internet aparece como metáfora de una nueva frontera civilizatoria. Más que investigaciones se encuentran textos de carácter divulgativo. En esta primera etapa, este campo estuvo marcado por las políticas nacionales e internacionales de incorporación de TDI a la educación y, en consecuencia, por discusiones alrededor del acceso a dichas tecnologías, la brecha digital y la cobertura en infraestructura tecnológica. A esta primera etapa se le ha criticado un énfasis instrumental y determinista en las cifras de acceso y un uso de computadores en la educación que no da cuenta de los diversos y desiguales procesos de su apropiación social y cultural.

En el segundo estadio, a principios de los noventa, se desarrollan estudios sobre comunidades virtuales e identidades *online*. Aquí hay una especial participación de académicos de la psicología, la sociología y la antropología. La cibercultura empieza a ser considerada como un espacio de empodera-

miento, construcción, creatividad y comunidad en línea. En general, se refieren a la cultura generada en torno a las nuevas TDIC.

Los abordajes interdisciplinarios ofrecen cada vez más críticas que intentan superar determinismos tecnológicos y se parte de comprender las TDIC no como algo terminado, cerrado o definitivo, sino como parte del proceso complejo de mutación de la humanidad, de la cultura red (Zafra, 2010). Es decir, como dispositivos que se transforman en la interacción con los sujetos individuales y colectivos, así como estos se reconfiguran en la medida que interactúan con aquellas. Aquí se destaca que, de un lado, se trata de procesos heterogéneos y a veces contradictorios en términos de lo que dicha interacción sociotécnica produce en las subjetividades; y de otro, que la imaginación y la invención están en la base de los objetos técnicos.

En una tercera etapa de los estudios críticos aparecen las tensiones entre los desarrollos desde el Norte y el Sur Global y se avizoran retos y nuevos campos de investigación y creación sobre la producción de conocimiento desde la singularidad de los procesos de apropiación de las tecnologías y de las problemáticas educativas, sociales y culturales de los países del Sur Global. En particular, se destaca la necesidad de incluir de manera interrelacionada dimensiones intergeneracionales, de raza, género, región y clase social para analizar las maneras diversas y desiguales de inclusión y apropiación de las tecnologías. También empiezan a aparecer los trabajos sobre el movimiento de ética hacker como movimiento de resistencia a tendencias dominantes; los “commons” y el “commoning” como nuevas formas de producir y compartir conocimientos e información en medios digitales, así como propuestas educativas ciudadanas desde la discusión decolonial, feminista y situada que proponen un diálogo intercultural y un reconocimiento de saberes, cosmovisiones y modos de vida indígenas, campesinos y afrodescendientes que han sido invisibilizados y que han apropiado las tecnologías de modos diversos y con diferentes propósitos en la región.

De otro lado, también se critican los esencialismos y dualismos que separan a la ciencia, la técnica y la cultura y se destaca que las TDIC configuran formas dominantes de información, conocimiento y comunicación. Sobre todo, en el contexto latinoamericano, se trata de un campo ciertamente “movedizo”, “de moda”, no unificado y sin metodologías establecidas, pero que ofrece la renovación de campos de saber a nivel ontológico, epistemológico y metodológico. Los estudios sociales de ciencia, tecnología y sociedad, los estudios feministas de ciencia y tecnología, la sociología simétrica y la teoría del actor-red, y los estudios culturales, que tienen un origen anterior a los años noventa y que son deudores en buena cuenta de desarrollos posestructuralistas y de teorías de la complejidad, sostienen en gran medida los estudios ciberculturales de este tercer estadio. Las temáticas entonces son muy variadas, desde las diversas articulaciones potenciales entre seres humanos, naturaleza y materialidades (Pérez-Bustos, 2016); la indagación emergente de formatos no textuales (Sued, 2018); la manera en que las tecnologías permiten a actores o grupos sociales negociar formas específicas de poder, autoridad y representación en la producción de conocimientos (Rovira, 2019); las transformaciones en la escritura y oralidad (Scolari *et al.*, 2019), hasta la economía política sobre los cambios en la acumulación del capital, las relaciones sociales y la división del trabajo en diversos niveles globales y locales (Castiblanco Carrasco, 2016).

En América Latina, durante la primera década del 2000, se encuentran estudios especialmente de carácter cuantitativo sobre la inclusión en la sociedad de la información y el conocimiento. El tema de la brecha digital recibe gran atención y dinero desde, por una parte, la política (global y nacional) de incorporación de tecnologías a la economía, la política y la educación; y, por otra, desde la cooperación para el desarrollo liderada por organizaciones no gubernamentales de carácter internacional para apoyar el “Tercer Mundo”. No obstante, tanto las políticas estatales como la denominada “cooperación para el desarrollo” han

sido objeto de críticas en varios sentidos: la mirada etnocéntrica y eurocéntrica sobre las tecnologías; el dominio del inglés como lengua mayoritaria del ciberespacio y la consecuente invisibilización de lenguas locales; la despolitización de los debates sobre acceso y conectividad y las inequidades de género, raza, etnia y sexualidad *online*, entre otras. En últimas, se cuestionan las nociones de “desarrollo”, así como la de “tercer mundo” pues siguen reproduciendo las estructuras y dinámicas de poder del proyecto moderno-colonial.

Pese a esta tendencia, también se encuentran una gran cantidad de estudios desde las universidades, donde hay un interés en abordar otras dimensiones de la transformación sociotécnica. En el caso colombiano, los trabajos desde la antropología cultural de Arturo Escobar y Jesús Martín-Barbero desde la comunicación, la filosofía y la semiología, son referentes clave no solo para el país sino para América Latina. Estos autores aportan una visión crítica frente a las políticas masivas de incorporación de las tecnologías centradas en su dimensión instrumental y, por el contrario, ponen el acento en la agencia de los sujetos y en una transformación tecnosocial ligada a mutaciones de la sensibilidad, la ritualidad, las relaciones sociales, las narrativas culturales y las instituciones políticas. En particular, señalan que las actuales tecnologías introducen transformaciones en la vida colectiva, en una emergente micro política que mezcla formas tradicionales de comunicación con aquellas provenientes de dispositivos digitales. De ahí que más que de acceso o impacto de las tecnologías en la cultura, estos autores proponen hablar de mediaciones, apropiaciones, innovaciones y resistencias.

De hecho, en América Latina los estudios ciberculturales están configurados principalmente por la confluencia del campo de la comunicación y cultura y los estudios culturales. Los trabajos de Martín-Barbero, en primer lugar, desde la noción de *Mediaciones*, son una piedra de toque para los estudios latinoamericanos hasta la fecha. En su obra *De los medios a las mediaciones*, Martín-Barbero pasa del análisis de los medios masivos a las mediaciones

como el escenario en el que emergen diversos sujetos sociales e identidades culturales diferentes. Dicha noción permite analizar también los bloqueos, paradojas y contradicciones en sociedades como la latinoamericana, tensionadas por un subdesarrollo acelerado y una modernización compulsiva (Martín-Barbero, 2003). Diversos autores latinoamericanos retoman dicha noción para profundizar en cómo la interacción cotidiana con medios y tecnologías está generando nuevas formas de construcción de significado social. Así, la mediación que estas ofrecen no es meramente instrumental, sino que densifican la cultura al introducir nuevas formas de lenguaje y de percepción de la realidad.

En general se puede decir que en la mayoría de los países latinoamericanos la producción en el campo se ha alimentado de debates que provienen de los campos de los estudios de los efectos y los usos y gratificaciones; los Estudios Culturales y el análisis de la recepción, la comunicación-educación y la comunicación alternativa. En una línea crítica frente a estos trabajos, se encuentran los desarrollos de Narváez-Montoya (2019) quien amplía el concepto de edocomunicación desde las categorías de la teoría de los códigos. Así analiza la adquisición de diferentes códigos como un trabajo de subjetivación humana y comprende los códigos mediáticos, no como tecnologías sino como cultura. Además destaca la confusión entre tecnología y cultura que concibe las tecnologías como códigos. Para este autor no se puede hablar de nuevas tecnologías o de cultura digital, pues no se trata de una nueva forma de codificación, sino de una forma de reproducción técnica de los mismos códigos (oralidad y escrituras).

En la década del 2010, se encuentran cada vez más trabajos sobre narrativas participativas en los que los sujetos y colectivos desempeñan un papel crítico en el diseño de sistemas tecnológicos; por ejemplo, desde los movimientos del *techno-art*, las iniciativas makers, etc. También hay un creciente número de estudios sobre la transformación de la ciudad y de lo urbano con las tecnologías digitales (Aguilar Forero, 2019); iniciativas sociales,

ciudadanas y económicas que siguen la ética hacker (Castellanos-Rivadeneira y Valerio-Ureña, 2020; Castiblanco Carrasco, 2016); las transformaciones en las prácticas de lectura y escritura (Valdivia, 2021); las nuevas formas de narración hipermedial (transmediaciones, hipermediaciones) en las que confluyen viejos y nuevos medios y mediaciones, vida ciudadana y vida escolar (Irigaray y Lovato, 2015). Aunque el mapa es extenso, a continuación, se desarrollarán tres categorías que aparecen de manera transversal en tales estudios y que a su vez son centrales para la reflexión educativa y pedagógica: subjetividad, formación y política.

Subjetividad

Una de las categorías centrales de los estudios ciber-culturales es la de subjetividad. Aquí se agrupan los trabajos que estudian la manera en que los sujetos se configuran a sí mismos a través de diversos repertorios simbólicos, materiales y tecnológicos. Las reflexiones filosóficas posestructuralistas de la diferencia y de la complejidad han alimentado estos debates desde la crítica al sujeto y a la identidad moderna como unidad e invocan un sujeto en devenir, en proceso, inacabado, múltiple, descentrado, paradójico y que se ensambla a diversos dispositivos de subjetivación; uno de ellos, los medios y las tecnologías. En la construcción de esta categoría aparece la influencia de varios filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari, y recientemente Mauricio Lazzarato, Bernard Stiegler y Byung-Chun Han. Estos autores aportan un marco en el que la subjetividad se construye en procesos de ejercicio de poder dobles, múltiples, de dominio, pero también de potencia y resistencia a través de agenciamientos singulares que devienen acontecimientos y resisten así a la subjetividad normalizada.

Así, se trata de cuestionar nociones que homogenizan la subjetividad pues se asume que los procesos de apropiación de las tecnologías se producen de manera desigual y heterogénea. Esto, no obstante, como lo ha señalado Martín-Barbero, no se debe a los medios en sí mismos, sino a toda una reconfiguración de la ciudad y de los espacios urbanos y a

las maneras como hoy se habita. De esta manera, la noción de los llamados nativos digitales presupuso un grupo etario uniforme de habilidades tecnológicas que los separa de los adultos, sin embargo, en la última década, han aparecido estudios (Ramírez Cabanzo, 2014; Valdivia Barrios *et al.*, 2015) que miran críticamente esta noción porque enfatiza solo que los jóvenes tienen la iniciativa y la responsabilidad por las dinámicas que se generan en los medios y exculpa y deja a los adultos a un lado de ello. De hecho, estos estudios han mostrado que niños y jóvenes tienen diferentes habilidades y competencias tecnológicas de acuerdo con sus experiencias vinculadas a su nivel económico y capital cultural. De ahí la sugerencia de integrar diversas interseccionalidades, como la clase social, el capital cultural, el género, la región, la raza, etc. También se ha criticado la excesiva exposición de los jóvenes en los espacios virtuales y por lo tanto la pérdida de la esfera privada y su intimidad (Sibilia, 2013).

No obstante, la diversidad de usos está generando nuevas formas de percepción cognitiva, de socialización y comunicación basadas en la integración de diversas formas expresivas, desde las orales pasando por las escritas hasta las audiovisuales, la acción a distancia y la interactividad. Se trata de un pasaje que está atravesado por emociones positivas, pero también por ansiedades, nuevas formas de vigilancia, de aislamiento a pesar de estar interconectados. De manera paradójica el consumo de estas tecnologías para muchos jóvenes latinoamericanos representa una opción de participación simbólica, expresión y construcción de mundos compartidos (Muñoz G., 2010; Quintana Ramirez, 2010), de inclusión social (Winocur, 2019), así sea desde un uso de “tecnologías bajas” y de reciclaje tecnológico (Ramírez Cabanzo, 2014), pasando por el mundo de los videojuegos (Cabra Ayala, 2016; González Mina, 2013) hasta el trabajo liberado, creativo y escenificado (Gómez Zuñiga *et al.*, 2016).

Estos trabajos plantean implicaciones a nivel epistémico, en las percepciones del tiempo y el espacio, y en los mecanismos empleados por los sujetos para codificar y decodificar los modelos

del orden social y cultural (Rueda Ortiz, 2008). A esto se suma un nuevo régimen de la mirada y de lo visible en los nuevos dispositivos digitales, el cual, además de interpelar la noción clásica de representación, hace que la imagen se convierta en un referente para los procesos de construcción del saber, las formas de socialización y presentación del sujeto y los grupos sociales; por ejemplo, en las redes sociales en dinámicas altamente afectivas y estetizadas (Gómez Zuñiga *et al.*, 2016), por una parte, y por otra, en las maneras como se está configurando hoy la sexualidad, en las que se reproducen ciertos patrones culturales que provienen de la publicidad y las industrias culturales, mezclados con las prácticas sociales de la vida citadina y la vida rural, así como con exploraciones de lo porno y lo prohibido en el ciberespacio. Se trata, en suma, de la emergencia de unas estéticas que se ven transformadas a partir de la demanda constante de atención, tramitada en el ecosistema tecnológico e intensificada con la expansión de los celulares y las selfis, pues con ello se introducen cambios en los modos de ver, pensar, y relacionarse consigo mismo y con la sociedad (Parra Ordoñez de V., 2020).

En este sentido, se destaca (y en especial en los estudios sobre jóvenes) que los sujetos buscan auto-producirse, procurarse un lugar y dotar de sentido el mundo que les rodea; esto es indisoluble de sus prácticas de producción y consumo mediático (Winocur, 2019). Otros estudios han empezado a señalar la importancia de considerar otras dimensiones de las subjetividades. Por ejemplo Benítez Larghi *et al.* (2014) y Ramírez Cabanzo (2014) critican las miradas excesivamente adultocéntricas que desconocen otros factores como las estrategias de control y las dinámicas familiares vinculares que influyen en los procesos de subjetivación y en consecuencia en la incorporación de las tecnologías. Estos autores insisten en investigar de manera mucho más compleja el ocio y el entretenimiento como un espacio de producción cultural juvenil. Aquí se recoge un giro decisivo en estos estudios en los que se pretende ver lo que hay de trabajo y producción en las prácticas de consumo cultural. Si bien el entretenimiento está siendo promovido por

las actuales industrias multinacionales de medios, del software y del hardware, la inversión de tiempo, energía, deseo y creatividad de jóvenes en estos entornos también habla de las nuevas formas de subjetivación actuales y las búsquedas de sentido y poetización de la vida contemporánea (Gómez Zuñiga *et al.*, 2016).

Formación

El asunto de la formación remite tanto a la pregunta por los saberes y a las formas y espacios en que estos se transmiten, circulan y se producen, como a la ciudadanía que de ellos se deriva. En particular, diversos investigadores se proponen articular el aparente potencial formativo y comunicativo de las tecnologías digitales con prácticas educativas no escolarizadas, menos regladas e informales, que no siempre están originadas desde coordenadas externas, formales ni institucionalizadas. Así, surgen nuevos términos para abordar fenómenos educativos que difuminan las fronteras entre lo formal, no formal e informal y que promueven contratos tecnosociales alternativos que toman elementos conceptuales y metodológicos de la cultura digital, las artes, el diseño, la educación no formal e informal y la educación popular. Algunos de esos términos son la *educación expandida*; la *posuniversidad* y el *edupunk*, el *aprendizaje invisible*, el *aprendizaje ubicuo*, *laboratorios ciudadanos*, entre otros. Con todo, aunque varios de estos términos cuentan con respaldo investigativo y sus contribuciones han estimulado reflexiones académicas de diversa índole, se requieren más estudios para evitar caer en posturas celebratorias en relación con la cultura digital y las demandas del mercado (Amador-Baquiro, 2018).

Desde la primera década del siglo XXI, los discursos y prácticas relacionadas con la diada Educación y Cibercultura han introducido nuevos aspectos: otros modos de pensamiento, como el indígena, el campesino y el popular y la crítica decolonial. De este modo se cuestionan y revitalizan los discursos clásicos de la educación y comunicación popular de los años 80 en convergencia con la cultura digital del nuevo milenio. Así, cobran relevancia los saberes

tradicionales y ciudadanos que no se producen ni se validan en espacios académicos cerrados, sino en espacios emergentes y expandidos tales como los laboratorios ciudadanos, espacios del hacer y centros artísticos y culturales (Ricaurte Quijano, 2018). Estos espacios y prácticas emergentes estimulan nuevas sensibilidades, escrituras y formas de aprendizaje; nuevas formas de lo común; abren nuevos topos para los conocimientos y las instituciones del saber y con ello puentes entre razón e imaginación, saber e información, arte y ciencia, saberes expertos y saberes cotidianos.

Estos trabajos ponen en tensión la centralidad formativa de la escuela y el libro de texto como dispositivo principal ya que el conocimiento producido por fuera de los muros escolares y no atado al currículo gana terreno en la vida cotidiana. Ese tipo de saberes tiene validez dentro de las comunidades/colectivos que lo generan al tiempo que se caracterizan por apostar por la apertura temática y metodológica y contar con un valor simbólico, cultural y participativo. La cultura impresa, el paréntesis de Gutenberg como lo llaman algunos autores (Piscitelli *et al.*, 2012), impone una serie de condicionantes, en términos de linealidad y secuencialidad, que entran en conflicto con las formas de narrar, contar y comunicar de otros códigos, sobre todo visuales y orales, y las prácticas culturales propias de la cultura digital (Amador-Baquiro, 2018). Siguiendo a Huergo (2010), se considera que el auge de los medios y las tecnologías está provocando múltiples y diferentes maneras de acercarse al mundo, así como imaginarios diversos que conducen a su vez a repensar las subjetividades e identidades que escapan de la agenda única, lineal y predecible que tácitamente se impuso desde la época de oro de la imprenta.

En este contexto, la investigación en Latinoamérica presta cada vez más atención a dinámicas educativas no escolarizadas, que estimulan la agencia de las personas, refuerzan la autonomía de colectivos específicos de ciudadanos y explicitan saberes opacados, marginalizados o invisibilizados por el canon occidental. En estrecha relación con

la tecnología, se posiciona una cultura *maker* y del aprender haciendo que reafirma el valor epistémico del hacer, así como el desarrollo de posturas críticas a través del proceso de realizar cosas concretas (Bordignon, 2017). En suma, pensar con las manos y ser críticos haciendo cosas palpables.

En esta misma línea, se insiste también en la continuidad entre el sentir y el pensar. Si el aprendizaje gira sobre la acción, lo que debería predominar en términos formativos es el cuerpo sobre el verbo. Así, se propone intervenir sobre la materialidad circundante, llevar a cabo ejercicios prácticos, reforzar lo cognitivo a través de la experiencia y evitar los conocimientos verbales y formales sin correlato en la práctica. Se trata de manipular, desbaratar, intervenir e involucrarse con la materialidad paradójicamente en medio de la digitalización. Llevar a la práctica el *sentipensamiento*, un concepto clásico acuñado por Orlando Fals Borda, que sirve para ilustrar la manera en que se aproxima al conocimiento en América Latina y del que no es ajeno el campo de la cibercultura. Como lo explica Escobar (2014), *sentipensar* con el territorio implica pensar tanto desde el corazón como desde la mente: *co-razonar*.

Esta perspectiva exige un hacer con los otros. En el ámbito de la cultura digital se han popularizado los acrónimos anglosajones *DIY*, *DIWO* y *DITO*, que significan, en castellano, *hazlo tú mismo*, *hazlo con otros* y *hacerlo juntos*. Las posibilidades creativas que ofrece hoy en día la tecnología a través de las crecientes alternativas interactivas y participativas que ofrece la web, los diseños asistidos por computador, la impresión en 3D, el internet de las cosas, las plataformas de creación de electrónica de código abierto, los computadores de placa simple y bajo coste permiten que las personas comunes y corrientes, en la intimidad de su hogar, en laboratorios ciudadanos o espacios *hacker*, *maker*, *fablabs*, puedan, sobre el papel, inventar, diseñar, hacer y comercializar bienes de autoría propia. Se explora, de manera comunal, la cultura del prototipo mientras se piensa con las manos. En resumen, estas prácticas educativas ciudadanas y expandidas, relativamente invisibles de la literatura académica, pero con suma vitalidad

en distintos territorios urbanos (Fonseca Díaz, 2011; Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, 2018), promueven el aprender con otros porque funcionan con la lógica del proyecto, del intercambio de ideas, el aprendizaje entre pares, la resolución conjunta de problemas, la empatía, la cordialidad y la filia como elementos centrales (Díaz y Freire, 2012).

Finalmente, desde la perspectiva decolonial, se trata de entender lo latinoamericano a partir de su singularidad, es decir, de reconocer huellas del proyecto moderno colonial en la contemporaneidad y por lo tanto hacer visibles prácticas vernáculas, explicitando las apropiaciones contextualizadas y situadas, y valorizando las agendas que tienen en cuenta las particularidades históricas y culturales del continente. En otras palabras, “se trata de tomar en serio el diálogo de saberes y asumir la diferencia de la modernidad evitando cierto dominio eurocéntrico hegemónico –en la actualidad básicamente angloamericano– para afirmar una suerte de *ethos barroco* como programa científico vital para la región” (Sierra Caballero, 2016, p. 12. Cursivas en el original). Apostar por este tipo de discursos no implica una defensa hacia un nuevo regionalismo de corte latinoamericano o un rechazo hacia los avances universales de la ciencia y la tecnología, sino que se busca ampliar el espectro de lo cognitivo y lo racional, para incluir dominios históricamente minimizados tales como las emociones, la intimidad, lo ancestral, lo corporal, entre otros. En palabras de Castro-Gómez (2007), se busca pregonar la conjunción epistémica, no su disyunción. Conjunción que es a su vez una cuestión política.

Política

En este campo se integran las preguntas por la ciudadanía, el poder y qué significa estar juntos hoy. En Latinoamérica los sistemas políticos son frágiles a pesar del creciente posicionamiento de la institucionalidad gubernamental y formal ya que se siguen explorando formas alternativas de crear y habitar futuros posibles a partir de la heterogeneidad estructural, las distancias culturales y las cercanías idiomáticas. En particular, muchos jóvenes continúan

indagando otras maneras de relacionamiento, explorando subjetividades emergentes y ensayando, sobre la marcha, nuevos modos de estar juntos y de estar en contra. Así se politizan los espacios en línea con recursos multimodales de diversa índole con el fin no solo de visibilizar las problemáticas locales, sino de participar en sus posibles soluciones.

En medio de una gran desconexión y desafección hacia la política representativa, la institucionalidad y los ejercicios políticos formales, como el voto o los partidos políticos tradicionales, se evidencian al mismo tiempo acciones, acontecimientos y ejercicios puntuales de política menor, que se distancian de los relatos hegemónicos y recurren a expresividades singulares y mediatizadas marcadas por el deseo, la filia y el afecto (Bermúdez Grajales, 2017).

Estas subjetividades políticas, emergentes y expandidas encuentran en las tecnologías digitales un soporte que les permite modos de expresión y comunicación en los que se conjuga lo técnico, tal como la interactividad, lo multimedia y la conexión, con lo emocional, y la inmediatez y lo contextual. Por ejemplo, desde la primera década del siglo XXI, se vive en la región un asomo de lo que se ha denominado como Primavera Latinoamericana desde las protestas en Chile, Bolivia, Ecuador y Colombia. En Colombia, durante el año 2021, las protestas llegaron a un nivel sin precedentes. Lo llamativo es que las voces se manifiestan en las calles, pero también en la red a través de *hashtags*, memes, *gifs*, *stickers*, historias breves y producciones multimedia artesanales efímeras que circulan por diversos espacios digitales. De esta manera, estos formatos y soportes posibilitan expresiones comunicativas y actividades políticas por fuera de los círculos oficialistas y hegemónicos. Los videos cortos elaborados con dispositivos móviles, la música, los textos multimedia e interactivos, entre otros, ayudan a crear una sintaxis más acorde con las necesidades afectivas, emotivas y participativas que se desean expresar. Aunque esto no significa que no haya contradicciones e incluso problemas de “saturación de información” y *fake news*, incluso en los movimientos de mayor resistencia.

De esta manera, la representación política como se entendía en la modernidad tiende a reemplazarse por una forma de presentación política directa en la red, en una suerte de narración biográfica, a través de la escenificación y un trabajo permanente de un yo interconectado en la misma. Por la dificultad que representa capturar estas prácticas juveniles, sus tácticas artesanales, sus iniciativas creativas y sus *poiesis* relacionales y *plataformadas*, es que algunos autores hablan de *movidas* al referirse al conjunto de procesos, relaciones y afectos que componen las acciones colectivas juveniles que suelen entrar en terrenos ambiguos y difusos desde lo teórico y lo empírico (Aguilera Ruiz, 2010). Otros hablan de obras y artistas mundanos (Gómez Zuñiga *et al.*, 2016), de tribus urbanas virtuales (Winocur, 2019) o de *superficies de inscripción* (Reguillo, 2017).

Al revitalizarse la voz singular, en primera persona o en plural, se resquebrajan los centros clásicos de poder y se difuminan las voces, diversas entre sí, en una serie de nodos irregulares, intermitentes e insurrectos y con una aparente ausencia de estructura. Alzan su voz porque no encuentran en los espacios políticos usuales instancias de reconocimiento y participación, pero al hacerlo están creando ellos mismos los nuevos lugares que desean habitar. Como los hackers, los jóvenes en un contexto de cultura digital son un *público recursivo*, esto es, un tipo de público que está vitalmente comprometido con la conservación y modificación material y práctica de los medios, técnicos, legales y conceptuales que hacen posible su propia existencia (Pérez-Bustos; Prieto y Franco-Avellaneda, 2012). Es un público que genera sus propias condiciones de posibilidad. No solo se imaginan futuros posibles, sino que se esfuerzan por crear las condiciones materiales de los mismos (Uribe Zapata, 2020).

Por ello los investigadores siguen estudiando, comprendiendo y aprendiendo de esas prácticas emergentes, expandidas e informales, realizadas en su mayoría por jóvenes, y por personas de otros grupos etarios, que prototipan maneras de ser y estar en y con el mundo que les rodea, reconocen la interdependencia y relacionalidad de nuestra

especie (Escobar, 2014) y ensayan futuros posibles tanto para humanos como para los animales no humanos y el medio ambiente. Estos colectivos también se organizan siguiendo el paradigma en red, proponen ejercicios ciudadanos de recuperación del espacio público bajo la figura de siembras, huertos urbanos, entre otros, y, al insistir en la solidaridad, la camaradería y la horizontalidad, abogan por formas alternativas de relacionamiento en términos sociales (Uribe Zapata, 2019). Finalmente se resaltan aquí diversas metodologías de investigación participativas en las que surgen formas novedosas de reflexión y producción-creación con tecnologías digitales vinculados a diversas problemáticas, como el conflicto armado y la construcción de memoria (Cortés-Rico y Pérez-Bustos, 2020).

Conclusiones

Los estudios ciberculturales críticos en América Latina tienen varios retos. Uno superar el discurso restringido del acceso y de la brecha digital e ir más allá de la simple clave desarrollista que solo ve consumidores pobres, para verlos como sujetos creadores de información y de conocimientos localmente situados (que no localistas). Esto exige observar críticamente cómo las tecnologías permiten el (re) conocimiento cultural y epistémico. Otro de los retos está en la producción teórica. Por una parte, no se trata de utilizar tal cual las viejas teorías de los medios masivos de comunicación de masas y la teoría crítica, pero tampoco de desecharlas o diluirlas. En ese sentido, la incorporación de la reflexión desde la economía política permite ver la cibercultura en el marco del capitalismo contemporáneo y su configuración político-cultural dominante que trastoca categorías conceptuales y objetos de conocimiento de las ciencias sociales y de la misma educación. A estas reflexiones se une una mirada decolonial o sobre las continuidades coloniales de la modernidad en la contemporaneidad. Aquí las investigaciones con comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y en general con movimientos sociales cobran gran relevancia en la región, pues cada vez es más evidente que éstos son productores de

conocimiento válido para repensar la educación, la cultura y la política (Valderrama Higuera, 2020).

En síntesis, retomando las categorías centrales de este texto y siguiendo el reciente trabajo de compilación de estudios de posgrado en este campo en América Latina de Winocur, Rueda y Larghi (2018), en los últimos veinte años se pueden identificar tres desplazamientos importantes en el campo de los estudios ciberculturales. En primer lugar, se superan visiones esencialistas sobre la subjetividad y la identidad al resaltar sujetos con agencia, como actores sociales, desplazando la mirada de lo normativo, institucionalizado y del ‘deber ser’, hacia el terreno de las diferencias, lo incorporado y lo actuado (Cubides, 2010; Muñoz G., 2010). Pero a su vez esto ha exigido observarlos imbuidos en redes de relaciones de poder que crean las divisiones sociales en procesos históricamente situados. Se trata de un desplazamiento importante en la discusión sobre los jóvenes en América Latina, como sujetos problemáticos a actores sociales. Sin embargo, y de manera paradójica, esto se ha producido en medio de cierta “juvenilización” y recientemente “infantilización” de la sociedad que jalonan las industrias de medios y del software y hardware y que por lo tanto los ven como objetivo o *target de consumo*.

Un segundo desplazamiento se produce en la superación de las concepciones que ven las tecnologías como motores neutrales del desarrollo o como simples medios de alineación y consumo y se reconoce su potencial mediador en formas de reorganización de la percepción, la experiencia y las prácticas culturales. Tal reconocimiento se ha traducido a su vez, por una parte, en el detonante para visibilizar prácticas de educación expandida en la sociedad, vinculadas a las demandas de la vida cotidiana y a las diferentes y desiguales condiciones de participación simbólica de los sujetos y comunidades en el mundo tecnológico contemporáneo. De otra parte, en la realización de estudios que asumen la continuidad entre los mundos on/offline como un reto metodológico para observar las formas de configuración subjetiva, las prácticas sociales y políticas. De esta manera se supera la visión dualista

que caracterizó los primeros estudios ciberculturales y la consecuente separación entre “realidad” y “virtualidad”.

El tercer desplazamiento se refiere a una búsqueda por comprender en mayor profundidad la experiencia mediada como un proceso de subjetivación paradójico y contradictorio por las condiciones biográficas y culturales desiguales y diferenciadas de partida en su apropiación. De esta manera se pretende ver tanto los agenciamientos que favorecen la expansión individual y la creatividad social y política, como aquellos que refuerzan desigualdades, visiones reaccionarias y uniformizadoras de la cultura. Esto es, la presencia compleja y paradójica tanto de procesos de subjetivación como de des-subjetivación en lo que Rueda Ortiz (2017) ha destacado como el efecto fármaco de la nueva condición tecnológica de las subjetividades individuales y colectivas. Se cuestiona además la tendencia homogenizante de un “mundo feliz” que parece caracterizar las redes sociales, una mezcla compleja entre consumo cultural y la generalización de imperativos de formas de vida que se traducen en regulaciones que evaden otras experiencias vitales.

En términos educativos, es claro que estas prácticas critican la educación convencional basada en un modelo transmisionista, centralista, concentrado en pocas voces, desconocedora del diálogo de saberes, ajena de los problemas e inconformismos sociales, desconectada de la cultura popular y ciega frente a las diversas formas de producción educativa de la ciudadanía. No obstante, lo anterior no implica un desmantelamiento de la escuela, de la cultura alfabética, ni tampoco una defensa de un futuro postescolar. Ante la arrolladora cultura digital, el currículo escolar tiene la potencia de seguir operando como un nodo de encuentro, reflexión y de organización de ese mundo que no se guía por la popularidad de los *clicks*, la presión de algunas industrias culturales o las modas sociales, del actual capitalismo, sino por decisiones éticas y políticas con otros plazos y alcances (Dussel, 2014). La experiencia de educación a distancia virtual “de emergencia” en que nos puso la pandemia del Covid-19 mostró la necesidad de

tener una infraestructura tecnológica eficiente, pero también el importante rol que desempeñan los maestros en los procesos educativos de calidad.

Finalmente, hay un campo de investigación que se está abriendo sobre las relaciones entre el norte y el sur global en el contexto de los debates sobre la digitalización de las sociedades, la sostenibilidad, la ecología de los saberes, el buen vivir, el buen conocer y los desarrollos alternativos (Vila-Viñas y Barandiaran, 2015). En ese sentido hay una perspectiva que hace pensar que es posible articular las potencias y las singularidades en una diversidad creativa que ayude a pensar cómo vivir juntos en un planeta que el mismo proceso evolutivo de la humanidad y sus máquinas tiene amenazado.

Metodológicamente, la mayoría de los estudios son de naturaleza cualitativa, siendo el enfoque más común la realización de observaciones etnográficas y entrevistas en profundidad, que permiten indagar por los matices más sutiles de las percepciones y experiencias de las personas, así como por los significados que los sujetos les otorgan a sus prácticas ciberculturales. Esto ha exigido también algunos desplazamientos, por ejemplo, superar relaciones deterministas del tipo causa - efecto entre tecnologías y usuarios, para situarlas en el marco de las transformaciones culturales más amplias en las que se inscriben estas relaciones, ir más allá de la experiencia pragmática de uso, de la división *on/offline* y reconocer la experiencia subjetiva de los informantes. Asimismo, las tecnologías funcionan no solo como espacios de indagación en los que se producen unas prácticas sociales concretas, sino como objeto y medio de investigación. En este sentido, etnografías virtuales y etnografías multisituadas son comunes en este campo de estudios. No obstante, es evidente que se requiere de estudios de más largo plazo y de descripciones que logren mayor densidad, profundidad y complejidad sobre la actual novedad sociotécnica.

También se debe seguir explorando con mayor rigor cómo la elección de ciertos enfoques metodológicos, principalmente de corte cualitativo,

permiten observar, comprender y analizar ciertos asuntos; además, minimiza otros aspectos que se podrían derivar de, por ejemplo, miradas cuantitativas. Lo anterior exige altos niveles de reflexividad de los investigadores, así como, por una parte, la búsqueda de nuevas vías de comunicación ética y estética con y entre generaciones, incluida la de las y los investigadores, así como de enfrentar el reto de lo que significa investigar en bases de datos inmensas como las que ofrecen justamente los nuevos medios en lo que se conoce como *Big Data*. Reto en general para la producción de conocimiento en el siglo XXI.

Referencias

- Aguilar Forero, N. J. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Aguilera Ruiz, Ó. (2010). Acción colectiva juvenil: De movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas*, 32, 81-97.
- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1(1), 57-81.
- Bermúdez Grajales, M. M. (2017). Subjetividades juveniles, expresiones políticas y uso de tecnologías digitales. *Praxis & Saber*, 8(17), 155-179. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7205>
- Bordignon, F. (2017). Laboratorios de innovación ciudadana, espacios para el hacer digital crítico. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14(8), 165-181.
- Cabra Ayala, N. A. (2016). *Modo jugador o el cacharreo como forma de aprender y conocer con videojuegos*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.7440/2016.30>

- Castellanos-Rivadeneira, J. y Valerio-Ureña, G. (2020). The Hacker Ethic and the Effective Use of ICTs in Alternative Economic Cultures: The case of Ik' ta K'op in Abasolo, Chiapas. *Development Studies Research*, 7(1), 131-140. <https://doi.org/10.1080/21665095.2020.1816838>
- Castiblanco Carrasco, R. A. (2016). *Interfaz hack: Lo hacker como interfaz y la propiedad intelectual como fricción*. [Tesis de Doctorado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional – Universidad de los Andes.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Cortés-Rico, L. Y Pérez-Bustos, T. (2020). Objeciones textiles: Interferencias y activismo textil-digital. *Cadernos Pagu*, 59, 1-34. <https://doi.org/10.1590/18094449202000590007>
- Cubides, H. (2010). Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá. *Nómadas*, 32, 59-80.
- Díaz, R. y Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. ZEMOS98. http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre el desarrollo territorial y diferencia* (1. ed). Ediciones Unaula.
- Fonseca Díaz, A. D. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15), 71-90. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.04>
- Gómez Zuñiga, R., González Mina, J., Rueda Ortiz, R. y Valencia Calero, V. (Eds.). (2016). *Facebook como obra mundana: Poetizar la vida y recrear vínculos personales*. Universidad del Valle.
- González Mina, J. A. (2015). *Niños que videojuegan, videojuegos que estructuran tiempos: cognición en los bordes del tiempo irreversible*. [Tesis de Doctorado, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional – Universidad del Valle.
- Huergo, J. A. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.
- Irigaray, F. y Lovato, A. (Eds.). (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. unr Editora. <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5666>
- Martín-Barbero, J. (2003a). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martínez Rodríguez, J. B. y Fernández Rodríguez, E. (Eds.). (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Muñoz G., G. (2010). Las Redes Sociales: ¿fórmula mediática contra la soledad y el aburrimiento? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 51-64.
- Narvárez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Parra Ordoñez de V., S. (2020). Sexualidades mediatizadas. Estado del arte, jóvenes, educación y medios digitales. *Folios*, 51, 129-149. <https://doi.org/10.17227/folios.51-10905>
- Pérez-Bustos, T. (2016). El tejido como conocimiento, el conocimiento como tejido: Reflexiones feministas en torno a la agencia de las materialidades. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2). <https://doi.org/10.15446/rsc.v39n2.58970>
- Piscitelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (Eds.). (2012). *Edupunk aplicado: Aprender para emprender*. Fundación Telefónica y Ariel. http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/160/
- Prieto, F. y Franco-Avellaneda, M. (2012). Una lectura desde los estudios feministas de las tecnologías: el caso OLPC y Sugarlabs en Colombia. *Nómadas*, 36, 111-125.

- Quintana Ramirez, A. (2010). De la cultura juvenil a la ciber cultura juvenil: Más allá del prefijo del ciber. *Educación y Ciudad*, 18, 77-92.
- Ramírez Cabanzo, A. B. (2014). *Subjetividades Infantiles y Tecnicidades Mediáticas: Perspectivas latinoamericanas en contraste*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. NED Ediciones.
- Ricaurte Quijano, P. (2018). Laboratorios ciudadanos y humanidades digitales. *Digital Humanities Quarterly*, 12(1). <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/1/000352/000352.html#>
- Rovira, G. (2019). Tecnopolítica para la emancipación y para la guerra: Acción colectiva y contrainsurgencia. *IC - Revista Científica de Información y Comunicación*, 16, 39-83. <https://dx.doi.org/10.12795/IC.2019.i01.02>
- Rueda Ortiz, R. y Uribe Zapata, A. (2021). Cyberculture and Education in Latin America. En K. Hytten (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1503>
- Rueda Ortiz, R. (2008). Cibercultura: Metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*, 28, 8-19.
- Rueda Ortiz, R. (2017). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística*, 83(83), 133-155. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.stef>
- Scolari, C., Lugo Rodríguez, N., y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Sibilia, P. (2013). *La intimidación como espectáculo*. FCE.
- Sierra Caballero, F. (2016). Editorial: Comunicación y Buen Vivir. Nuevas matrices teóricas del pensamiento latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 131, 9-18. <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i131.2899.g2734>
- Silver, D. (2000). Looking Backwards, Looking Forward: Cyberculture Studies 1990-2000. En D. Gauntlett (Ed.), *Web.studies: Rewiring Media Studies for the Digital Age* (pp. 19-30). Oxford University Press. <http://rccs.usfca.edu/intro.asp>
- Sued, G. (2018). Métodos digitales para el estudio de la fotografía compartida. Una aproximación distante a tres ciudades iberoamericanas en Instagram. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, 40, 15-39. <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22009>
- Uribe Zapata, A. (2019). Cultura digital, juventud y prácticas ciudadanas emergentes en Medellín, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 413-432. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17218>
- Uribe Zapata, A. (2020). Una mirada pedagógica a los laboratorios ciudadanos en Medellín, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 53, 97-109. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10466>
- Valderrama Higuera, C. E. (2020). *Movimientos sociales en Colombia y prácticas de comunicación y educación políticas. Caso Movimiento Campesino*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional – Universidad de Nacional de la Plata.
- Valdivia, A. (2021). Digital production on Instagram: Vernacular literacies and challenges to schools. *Theory Into Practice*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139>
- Valdivia Barrios, A., Herrera, M. y Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 231-251. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300015>
- Vila-Viñas, D. y Barandiaran, X. E. (Eds.). (2015). *Buen Conocer_FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*. FLOCK Society.
- Winocur, R. (2019). La tribu de los memes. Un territorio virtual de inclusión-exclusión entre los adolescentes. *Comunicación y Sociedad*, e7327, 1-22. <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7327>
- Winocur, R., Rueda Ortiz, R. y Benítez Larghi, S. (2018). Nuevas identidades, culturas emergentes y estrategias de inclusión social. En C. Cobo, S. Cortesi, L. Brossi, S. Doccetti, A. Lombana, N. Remolina, R. Winocur y A. Zucchetti (Eds.), *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 150-157). Penguin Random House.
- Zafra, R. (2011). *Un cuarto propio conectado: (Ciber) espacio y (auto)gestión del yo*. Fórcola Ediciones