

Contenido

Las prácticas profesionales de profesores de lenguas extranjeras en formación

Laura Emilia Fierro López 3

Pre-service Teachers' Experiences in Constructing and Redefining their
Conceptions of Language Teaching

Diego Fernando Macías Villegas y Wilson Hernández Varona Diego 19

Vers le développement de la conscience métalinguistique des
futurs enseignants de L2, LN et LNN

Lizeth Donoso Herrera 36

Lenguaje y envejecimiento. Discusión acerca del deterioro/
preservación de la sintaxis en los adultos mayores

Eugenia Rivieri 51

Efecto de un programa de intervención en alumnos con
desempeño ortográfico descendido

Ana Laura Palombo y Ariel Cuadro 69

Caracterización de análisis descriptivos en prácticas retroalimentadas
de revisión y edición textual en bachillerato

Ernesto Hernández Rodríguez 83

La experiencia de la lectura y sus formas del decir. Una mirada a la narración

Helen Hernández Páez, Edgar Andrés Leal Gil y Alex Silgado Ramos 103

Intericonicidad y memoria discursiva de la piedad en una experiencia
de alfabetización visual

Giohanny Olave Arias 115

Hegemonía y subalternidad de la memoria. Análisis del relato memorial
del Monumento a los Héroes del Sumapaz en Colombia

Juan Carlos Ramos Pérez 131

Filosofía y formación de las subjetividades políticas. Una mirada desde las narrativas (auto) biográficas en la escuela	
Edisson Leonardo Parra Herrera	147
La educación colombiana en la globalización (1990-2000)	
Gonzalo Valdés Martínez, Liana Katherine Devia Olaya y Loren Katherine Vargas Herrera	163
Convergencia territorial: entre la cohesión y el equilibrio	
Israel Cabeza Morales	177
DOSSIER: Educación para la justicia social	
Antirracismo e Interseccionalidad: dos proyectos de conocimiento en resistencia que informan la construcción de la justicia social	
Aldo Ocampo-González	193
Reflexiones para repensar el nuevo constitucionalismo latinoamericano. La Naturaleza importa	
Bernardo Alfredo Hernández-Umaña Rodríguez, Claudia Marcela Rodríguez y José María Enríquez Sánchez	199
Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación	
Sandra Guido Guevara y Carolina Soler Martín	219
Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales	
Aldo Ocampo González	237

Las prácticas profesionales de profesores de lenguas extranjeras en formación

Professional Practices
of Undergraduate
Foreign Language
Teachers

As práticas profissionais
de professores de
línguas estrangeiras em
formação

Laura Emilia Fierro-López* <http://orcid.org/0000-0002-8418-4905>



Para citar este artículo

Fierro-López, L. (2023). Las prácticas profesionales de profesores de lenguas extranjeras en formación. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14254>

Artículo recibido
22/07/2021

Artículo aprobado
22/09/2021

* Doctora en Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de Baja California.
Correo: laurafierro@uabc.edu.mx

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cualitativa con el objetivo de analizar las experiencias de profesores de lenguas extranjeras (LEX) en formación en sus prácticas profesionales. Esto permite identificar su contribución en los conocimientos profesionales, respecto a la articulación de la teoría y la práctica, así como reflexiones realizadas sobre esta etapa formativa. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios de un programa de licenciatura para la enseñanza de LEX, con prácticas profesionales concluidas. La interpretación de sus experiencias en este proceso formativo permite identificar la perspectiva desde su contexto, que arroja datos relevantes del caso particular de este programa educativo. Los principales resultados indican que los profesores-estudiantes sustentan sus prácticas profesionales en los conocimientos teóricos adquiridos en el trayecto formativo del plan de estudios, así como con el apoyo de diversos agentes inmersos en su contexto de enseñanza. Ahora bien, aunque los participantes valoran la experiencia práctica en su formación, estos señalan que deben incorporarse mayores intervenciones en contextos reales que, además, incluyan otras dimensiones que les representan retos para su desempeño profesional. Se identifica preponderante establecer comunidades de aprendizaje para la enseñanza, donde se incentive el análisis reflexivo de las prácticas.

Palabras clave

Formación profesional; aprendizaje de los estudiantes en formación docente; prácticas profesionales; enseñanza de idiomas; currículo

Abstract

Qualitative research is presented to analyze the experiences of foreign language teachers (LEX) in training in their professional practices. This allows identifying their contribution to professional knowledge, regarding the articulation of theory and practice, as well as reflections made on this formative stage. In-depth interviews were conducted with university students from a bachelor's program for teaching LEX, with completed professional practices. The interpretation of their experiences in this training process allows identifying the perspective from its context, which yields relevant data on the case of this educational program. The main results indicate that the teacher-students carry out their professional practices on the theoretical knowledge acquired in the educational path of the study plan, as well as with the support of various agents immersed in their teaching context. The participants value the practical experience in their training; however, they point out that more interventions should be incorporated in real contexts that, in addition, include other dimensions that represent challenges for their professional performance. It is paramount to establish learning communities for teaching, where reflective analysis of practices is encouraged.

Keywords

Professional education; pre-service teachers' learning; professional practices; language teaching; curriculum

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as experiências de professores de língua estrangeira (LE) em formação em seus estágios profissionais. Isto, permite identificar a sua contribuição nos conhecimentos profissionais, em relação à articulação da teoria e prática, bem como reflexões feitas sobre esta fase formativa. Foram realizadas entrevistas em profundidade com estudantes universitários de um programa de bacharelado em ensino de LE, com estágios profissionais concluídos. A interpretação de suas vivências nesse processo de formação permite identificar a perspectiva a partir do seu contexto, que produz dados relevantes do caso específico deste programa educacional. Os principais resultados indicam que os professores-estudantes sustentam as suas práticas profissionais com base nos conhecimentos teóricos adquiridos no percurso de formação do plano, assim como com o apoio de vários agentes imersos no seu contexto de ensino. No entanto, embora os participantes valorizam a experiência prática na sua formação, eles apontam que devem ser incorporadas maiores intervenções em contextos reais que, além disso, incluam outras dimensões que representam desafios para o seu desempenho profissional. Identifica-se como preponderante estabelecer comunidades de aprendizagem para o ensino, onde se fomenta a análise reflexiva das práticas.

Palavras-chave

Formação profissional; aprendizagem dos alunos em formação docente; estágios profissionais; ensino de línguas; currículo

Introducción

En las últimas décadas, se ha observado un creciente interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras (LEX). En gran parte, este se deriva de la necesidad de establecer comunicación en diversos contextos nacionales o internacionales, en ámbitos académicos, científicos, culturales y personales, de índole pública o privada. También se le atribuye a la accesibilidad a múltiples lenguas por medio de las tecnologías de la información, al igual que a “una mayor conciencia política y cultural sobre las relaciones de interdependencia lingüística y discursiva” (Fandiño-Parra, 2017, p. 124).

Es en este panorama de diversidad lingüística donde cobra relevancia la formación de profesores para la enseñanza de LEX. Hay una demanda de profesores que cuenten con los elementos, tanto teóricos como pedagógico-didácticos para crear ambientes de aprendizaje propicios, además de la competencia comunicativa en la lengua meta (Fierro López, 2019; Madrid, 2004; Martínez-Agudo, 2011). Los profesores deben contar con los conocimientos y habilidades para formar estudiantes con las aptitudes para entablar comunicaciones orales y escritas que les permitan enriquecer sus propias experiencias y las del mundo que les rodea (Fandiño-Parra, 2017).

Las instituciones de educación superior ofrecen programas educativos para la formación de

profesores de LEX y, de esta forma, buscan atender los requerimientos de la sociedad. Los programas incorporan asignaturas para el desarrollo de las competencias docentes, donde se consideran aspectos teóricos, pedagógicos, metodológicos y actitudinales, así como la competencia comunicativa en una segunda o tercera lengua. En el trayecto educativo se destacan las prácticas profesionales, definidas como “el conjunto de actividades y quehaceres propios a la formación profesional para la aplicación del conocimiento y la vinculación con el entorno social y productivo” (Universidad Autónoma de Baja California [UABC], 2004). El propósito es asegurar que los futuros profesores de LEX cuenten con una formación situada que les permita una incursión exitosa en la enseñanza.

Indagar respecto a las primeras experiencias de enseñanza de los estudiantes en formación o profesores noveles es un tema explorado desde varias aristas. Para Durán-Narváez *et al.* (2017) es fundamental explorar las creencias de los profesores-estudiantes acerca de sus prácticas de enseñanza, que pueden ser producto de sus propias vivencias como aprendientes. En el estudio de Ackan (2016), profesores noveles reflexionan respecto a los programas educativos en sus primeros años de enseñanza. Si bien coinciden en que adquirieron los fundamentos para la enseñanza del inglés, reconocen que tenían una alta inclinación a destacar la teoría, con poca

articulación con la práctica. Incluso, como Farrel (2019) refiere, pueden seguir experimentando vacíos en su formación, después del egreso, que les generen sentimientos de decepción frente al programa educativo, por los retos que viven en la práctica para los que no fueron preparados. Por otro lado, para Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) es necesario explorar la relación entre los estudiantes en formación y sus contextos de práctica, debido a que son exiguos los datos desde su aprendizaje, sentimientos y emociones durante sus prácticas de enseñanza.

Se estima relevante que los formadores o mentores tomen conciencia sobre lo que experimentan los estudiantes en sus primeras prácticas, como lo mencionan Lucero y Roncancio-Castellanos (2019). El identificar cómo se sienten, cuál es su desempeño y cómo perciben las prácticas desde sus propios contextos educativos permite distinguir fortalezas y áreas de oportunidad que conduzcan a realizar ajustes en los procesos formativos.

En este trabajo se buscó dar voz a profesores de lenguas extranjeras en formación respecto a sus experiencias en las prácticas profesionales. El propósito fue analizar la relación en la construcción de los conocimientos profesionales. La interrogante que se busca responder es ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes en las prácticas profesionales y su contribución a la construcción de conocimientos profesionales? En esta indagación confluyen temas como la articulación de los saberes teórico-prácticos en su formación y las prácticas profesionales, así como las reflexiones acerca de este proceso formativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de un programa de Licenciatura para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LEX). Se buscó significar las prácticas profesionales y comprender cómo se relacionan con la formación, desde su perspectiva, por medio de un análisis interpretativo.

Para dar respuesta a la pregunta y los propósitos de la investigación, iniciamos con una reflexión sobre diversas aproximaciones conceptuales y teóricas. En primer lugar, establecemos lo que acontece en la formación docente, específicamente

en programas dirigidos a la enseñanza de LEX, donde se destacan las prácticas profesionales. En segundo lugar, nos ocupamos de la construcción del conocimiento profesional y las tensiones originadas por la teoría y la práctica; abordamos la reflexión sobre la práctica y la relevancia de los mentores en este proceso. Estas dos secciones componen el marco teórico del estudio. En el siguiente apartado, presentamos las orientaciones metodológicas de la investigación, los sujetos participantes y el proceso de recolección de datos. En este se incorpora un acercamiento contextual, que permite ubicar el estudio. Posteriormente, los últimos dos apartados presentan el análisis y la discusión del material empírico, para, por último, presentar las conclusiones, limitaciones e implicaciones del estudio.

Las prácticas profesionales en los programas de formación de profesores de LEX

La formación de profesores de LEX en las universidades, se encuentra alineada a los planteamientos curriculares que se demandan en otros perfiles para los diversos campos de formación en México. En el caso particular de la enseñanza de LEX, además, están sujetos a los lineamientos derivados de la política educativa y de diversas reformas que se han implementado en los últimos años. Cabe mencionar, entre otras, las contempladas en la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) en el 2011, de la cual se derivó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, importante parteaguas en la enseñanza del inglés en primarias públicas, así como el Modelo Educativo del 2017 y, en el mismo año, la Estrategia Nacional de Inglés (Martínez *et al.*, 2019).

Los programas de formación de profesores de LEX tienen el propósito (y la responsabilidad) de establecer las bases del conocimiento y la práctica, desde una perspectiva clara de los componentes implicados en la formación docente (Durán-Narváez *et al.*, 2017). Los programas se fundamentan en desarrollar las competencias, donde convergen los conocimientos, las habilidades y las actitudes para que, de una forma integral, los futuros docentes

amplíen los esquemas de pensamiento y acción que les permitan desempeñarse en su profesión. Para lograr esto, se incorporan diversas estrategias, con el fin de que puedan alcanzar el perfil de egreso de estos programas.

En su plan de estudios se incorporan asignaturas que contribuyen a la formación profesional del profesor de LEX, que van desde aspectos teóricos y pedagógicos, hasta el desarrollo o fortalecimiento de la competencia comunicativa en una segunda o tercera lengua. Se incluyen actividades para retroalimentar el desempeño, evaluaciones del contenido y prácticas situadas, en las cuales se tienen en cuenta las aptitudes y experiencia necesarias para la enseñanza.

La práctica situada permite al futuro docente enfrentarse a situaciones reales, lo cual contribuye a su experiencia; en esto radica la relevancia de la formación integral. De igual modo, aporta a su esquema de pensamiento y acción y, como señalan Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), los futuros profesores “desarrollan conciencia del contexto en el que trabajan” (p. 157), ya que implica una toma de decisiones derivadas del conocimiento teórico-práctico para realizar actividades y tareas. Se trata de acciones con participación en el salón de clases, en un contexto institucional real, lo cual lo orienta a transformar su propio quehacer.

Las prácticas profesionales representan una vía para contextualizar los conocimientos adquiridos en la formación y situarlos en escenarios reales. En los programas de estudios se incorpora este espacio formativo, aunque, como aseveran Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), todavía se identifican fallas para proporcionar a los profesores en formación el conocimiento procedimental, así como limitaciones de tiempo para construir una óptica realista de la enseñanza y formas para hacer frente a las disímiles dificultades que pueden surgir en los diversos escenarios educativos.

El profesor de LEX requiere una intensa preparación “con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus aulas y a las particularidades de

sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas” (Martínez-Agudo, 2011, p. 104).

La construcción del conocimiento profesional: entre la teoría y la práctica

El campo de la formación y el desarrollo profesional docente ha evolucionado desde diversas perspectivas. Ya sea desde la sistematización de prácticas metodológicas, enfoques teóricos tradicionales y contemporáneos, articulación de la teoría y la práctica en la formación, hasta los comportamientos y procesos reflexivos que realiza el profesorado para incorporar nuevas formas de actuar, de acuerdo con los retos que enfrentan en sus contextos de enseñanza.

En los últimos treinta años, la enseñanza de lenguas extranjeras en México ha afrontado una fase de profesionalización, con un desarrollo acelerado para incorporar programas formativos de este tipo en escenarios universitarios (Ramírez, 2007; 2010). En los procesos actuales de formación de profesores, afirma Leffa (2008, como se cita en Fandiño-Parra, 2017), se procura “diferenciar entre entrenar y formar” (p. 129), con la incorporación de análisis reflexivos que lleven a los profesores-estudiantes a evitar la reproducción automática de técnicas y estrategias. Se pone énfasis en integrar el conocimiento teórico con el saber práctico, por medio de la reflexión profesional.

Para lograrlo, es necesario transitar de los modelos tradicionalistas a una formación que permita que el futuro profesor de LEX integre el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional de lo que acontece en sus contextos educativos. Esto parece fácil, pero implica que el profesor-estudiante¹ se enfrente a retos ocasionados por las tensiones en la dualidad teoría-práctica. Los sujetos pueden verse inmersos en espacios formativos donde se dé más énfasis a la teoría que a la práctica. Se requiere analizar si el mismo desarrollo

¹ En este artículo el término profesor-estudiante hace referencia a estudiantes matriculados en programas de formación docente en instituciones de educación superior.

curricular del programa favorece el conocimiento teórico sobre el práctico; y si estas racionalidades permean las asignaturas que componen el plan de estudios para la formación docente.

Para explicar lo anterior, Imbernón (2005) afirma que se ha dado mayor relevancia a los conocimientos teóricos sobre los prácticos, denominándolos como de mayor jerarquía. Esto se atribuye a que se basan en fuentes que poseen la potestad del conocimiento, mientras que la práctica educativa es de menor jerarquía, ya que se determina por la experiencia y se ubica en el ambiente de los practicantes, que no poseen autoridad sobre este.

En ese mismo tenor, Rodríguez y Alamilla (2018) citan a Gimeno (2008), para quien

[...] describe las posiciones diferentes, distanciadas e inconexas que ocupan los teóricos y los prácticos de la educación, y particularmente de la enseñanza, señala que las tareas de investigar, decidir y realizar son llevadas a cabo por distintos actores. Mientras que unos son los encargados de investigar y producir el conocimiento, otros son vistos como los receptores y consumidores de lo investigado. Además de las tareas que realizan, las diferencias entre unos y otros se relacionan con los problemas que identifican y atienden, las instituciones en las que se desenvuelven, las culturas y los lenguajes que emplean. (p. 5)

La problemática que se observa en la formación docente es que la enseñanza desagrega la teoría de la práctica, ya que no integra los conocimientos; esto propicia un alejamiento de la realidad que los profesores deben enfrentar. En los contextos reales es preciso conjuntar los dos “tipos de conocimiento en forma simultánea” (Rodríguez y Alamilla, 2018, p. 15).

Los sujetos en formación se ven envueltos en situaciones que requieren el dominio de aspectos teóricos y metodológicos, los cuales es necesario articular cuando se enfrentan a prácticas en sitio. Para subsanar la brecha entre la teoría y la práctica se recurre a diversos modelos de formación, por ejemplo, conductistas (donde un docente experimentado que domina los aspectos teórico-prácticos apoya al

docente en formación), o la microenseñanza con prácticas simuladas en espacios seguros (Fierro-López, 2019).

Sin embargo, para integrar los saberes teóricos y prácticos, y por la naturaleza compleja de la situación que viven los profesores al enfrentarse a la incertidumbre del salón de clases, la formación debe contener un gran cúmulo de experiencias reales. Rodríguez y Alamilla (2018) proponen que debe orientarse al autoanálisis, la reflexión y con un sentido crítico:

En el desarrollo del conocimiento práctico es indispensable que el profesorado sea constructor activo de su conocimiento; por tal razón el análisis y la reflexión sobre sus propias prácticas y las teorías que se vinculan a ella son necesarias para la generación de nuevos saberes. (p. 18)

La reflexión sobre las acciones, donde se articulen el conocimiento práctico y la comprensión teórica, resulta un proceso indispensable en la formación de los profesores de LEX. Sin este, es difícil que se alcancen las transformaciones necesarias que permitan al profesor un desarrollo profesional continuo.

Evidentemente se han logrado cambios paradigmáticos en los procesos formativos, procurando distanciarse de las perspectivas conductistas —que Madrid (2004) cita como positivistas— para acercarse a las postpositivistas. En este último acercamiento se observa que se contextualizan las prácticas, con enfoques en el proceso, se considera la diversificación y no la estandarización, de forma integral y orientada, primordialmente, a procesos comprensivos y reflexivos.

Mucho se ha dicho respecto a la relevancia de las experiencias reflexivas que se realizan en contextos donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los planteamientos de Schön (1983). Mermelstein (2018) las considera de gran potencial para identificar las creencias de las prácticas pedagógicas. Farrell (2019) coincide en que la práctica reflexiva de profesores en formación constituye un aspecto relevante en el aprendizaje para la integración de la teoría y la práctica. Es en este proceso de introspección donde los profesos-

res-estudiantes aprenden sobre la naturaleza y el significado de su práctica. Por su parte, Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018) piensan que las reflexiones de los profesores acerca de las prácticas pueden, incluso, contribuir al desarrollo curricular.

Las experiencias reflexivas contribuyen al desarrollo de los saberes de la práctica. No obstante, gran parte de estos saberes no se ejecutan de forma racionalizada, sino automatizada. Por ello, se destaca que en los programas de formación profesional se busquen procedimientos para que los profesores exterioricen cómo desarrollan las prácticas rutinarias; mismas que pueden servir para plantearles a los profesores-estudiantes este tipo de situaciones contextualizadas en las cuales puedan exponer ideas nuevas y propuestas innovadoras.

Perrenoud (2005) indaga estos procedimientos por medio de tres aspectos: cómo se procesa la información, cómo se analizan las situaciones y cómo se toman las decisiones con base en los esquemas de pensamiento y acción. Para llevarlo a cabo, el autor sugiere que los profesores, tanto en ejercicio activo como en formación, se enfrenten a situaciones nuevas y analicen las prácticas mediante una conciencia reflexiva. La toma de conciencia y el análisis reflexivo son los que hacen posible alcanzar la transformación.

La reflexión sobre la práctica es una parte medular en la construcción de los conocimientos profesionales. El profesor-estudiante requiere enfrentarse a una variedad de situaciones con el fin de identificar los procesos más apropiados de acuerdo con el contexto. Al hacerlo, se conjugan los conocimientos teórico-didácticos y las representaciones que tienen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es la reflexión a partir de la práctica consciente, sustentada en teoría, y del análisis de los factores que rodean la práctica, la que conduce a la construcción de los conocimientos profesionales para la docencia.

Por lo anterior, es relevante que mentores/formadores de profesores de LEX se involucren en las experiencias de los profesores-estudiantes en las prácticas profesionales. Como mencionan Lucero

y Roncancio-Castellanos (2019), esto representa nociones para saber cómo se sienten, cuál es su desempeño y como viven las prácticas en sus contextos escolares.

Los mentores-profesores tienen un rol relevante en el desarrollo de las prácticas profesionales de los profesores-estudiantes, ya que son la primera fuente a la cual pueden acudir para solicitar apoyo, así como para fomentar el proceso reflexivo de las acciones que han realizado en sus entornos educativos.

Por otro lado, como expone Fandiño-Parra (2017), en el contexto educativo real, los profesores de LEX se enfrentan a dos vertientes: por un lado, las necesidades funcionalistas de los estudiantes que desean un aprendizaje de lenguas fácil, simple y económico; y por el otro, los requerimientos del sistema educativo que demanda una enseñanza innovadora, de responsabilidad social, crítica y de investigación. Realidades que los profesores-estudiantes también deben afrontar.

En suma, se considera que la construcción de los conocimientos profesionales se fundamenta en la experiencia y la reflexión de las acciones realizadas en la práctica, donde se integren los aspectos teóricos.

Metodología

Se presenta un estudio de caso exploratorio bajo un enfoque cualitativo con el propósito de comprender e interpretar un fenómeno o suceso. La finalidad es analizar las experiencias de profesores de lenguas extranjeras en formación en sus prácticas profesionales, para identificar cómo estas contribuyen a la construcción de los conocimientos profesionales respecto a la articulación de la teoría y la práctica, así como los procesos reflexivos que realizan dentro de este proceso formativo.

El abordaje cualitativo permite explicarlo, ya que, por sus características, es posible desarrollar conceptos y comprensiones partiendo de datos de personas, escenarios o grupos considerándolos como un todo, desde su propio contexto (Taylor y Bogdan, 2006). La función del estudio de caso en el ámbito educativo es aportar datos del fenómeno

desde el mismo entorno en el que sucede. Estos, a partir de una descripción profunda, proporcionan elementos para comprender o solucionar un problema (Yin, 1994). Un estudio de caso puede contemplar a una persona, una organización, un programa de enseñanza, entre otros.

En este artículo, el caso se constituye por las experiencias de estudiantes en las prácticas profesionales de un programa educativo para la formación de profesores de lenguas extranjeras. Allí, desde las diversas miradas de los participantes, es posible explorar lo que viven en el contexto formativo donde se encuentran adscritos.

Contexto del estudio

La investigación se desarrolla en una universidad pública ubicada en el noroeste de México, en un programa dirigido a la formación de profesores de lenguas extranjeras. El plan de estudios contempla, además de asignaturas básicas, disciplinarias y terminales, 240 horas obligatorias de prácticas profesionales con valor curricular, las cuales deben completar en el transcurso de un semestre lectivo. Los estudiantes pueden asignarse a partir de que hayan cursado el 70 % de los créditos de su plan de estudios.

Los objetivos de las prácticas profesionales son:

[...] contribuir a la formación integral [...] a través de la combinación de conocimientos teóricos adquiridos en el aula con aspectos prácticos de la realidad profesional; coadyuvar en la formación del alumno con el fin de desarrollar habilidades y competencias [...] para la solución de problemas de la vida profesional; ser fuente de información permanente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio; y fortalecer y consolidar la vinculación de la Universidad con el entorno social y productivo. (UABC, p. 2, 2004).

La unidad académica (UA) donde se inserta el programa educativo en cuestión cuenta con un padrón de unidades receptoras del sector público, social o privado para que el estudiante se asigne a uno de los programas de prácticas profesionales. Esto es supervisado tanto por un integrante de la UA como por uno de la unidad receptora, aunque sus funciones son distintas. Mientras que el profesionista de la UA coordina los procesos para que el estudiante se asigne y acredite las prácticas, acciones encaminadas a procesos de gestión escolar y administrativos, con muy poca o nula injerencia en lo que acontece en la práctica educativa, el de la unidad receptora supervisa el desempeño en el aula y verifica el cumplimiento de las metas y actividades propuestas.

Para concluir las prácticas profesionales y acreditarlas, los estudiantes completan un reporte en línea donde redactan una breve reseña de las actividades, las herramientas y metodologías utilizadas, así como los resultados obtenidos. Este reporte es validado por el supervisor de la unidad receptora. No se evidencia que los estudiantes realicen una reflexión que dé cuenta de lo que acontece en sus prácticas profesionales.

Participantes

Este estudio se basa en las experiencias de cinco estudiantes inscritos en el último (octavo) semestre del programa educativo. Los participantes fueron seleccionados con base en el requisito de haber concluido sus prácticas profesionales, además de su disponibilidad para responder a la entrevista. En el cuadro 1 se presentan los seudónimos asignados a los estudiantes y el contexto donde realizaron las prácticas.

Tabla 1. Participantes y contexto de las prácticas

Participantes*	Datos del contexto educativo
Caty	Segundo grado de preescolar. 18 alumnos. Institución bilingüe privada. Salones equipados con material didáctico y tecnológico.
José	Instituto de idiomas privado que oferta clases de inglés individualizadas y personalizadas a ejecutivos/empleados de industrias maquiladoras. El practicante desarrolla las planeaciones de acuerdo con las necesidades de los usuarios, desde un nivel A2 hasta C1.
Ruth	Tercer grado de preescolar. 30 alumnos. Institución pública. Material didáctico y tecnológico limitado.
Ana	Tercero a sexto grado de primaria. 25 a 30 alumnos. Institución bilingüe privada. Salones equipados con material didáctico y tecnológico.
María	Tercer grado de preescolar. 30 alumnos. Institución pública. Material didáctico y tecnológico limitado.

Los nombres fueron cambiados con el propósito de guardar el anonimato.

Técnica, instrumento de recolección de datos y proceso de análisis

La investigación se sustentó en entrevistas a profundidad, que se grabaron y cuya extensión promedio es de cincuenta minutos. Al inicio, se les informaron los propósitos investigativos, y se les garantizó la confidencialidad de sus datos personales. El acceder a continuar con la entrevista se registró como el consentimiento informado.

El instrumento consistió en un guion de entrevista con categorías relacionadas con la dimensión por explorar, entre las que se incluyen: contexto de la práctica profesional; experiencias y reflexiones al realizarla; apoyos recibidos de actores involucrados; pertinencia de las asignaturas del plan de estudios que coadyuvaban para su desempeño; conocimientos y habilidades (adicionales al programa) que les servirían para tener unas prácticas eficaces y, por último, autopercepción de las prácticas.

Las entrevistas se transcribieron y se analizaron con el apoyo del programa ATLAS.ti. Se fragmentaron los datos de acuerdo con las categorías definidas *a priori*, sin descartar que surgieran nuevas que aportaran al estudio. A partir de ello, se obtuvo el material empírico para su interpretación y discusión.

Los datos empíricos ayudan a identificar la perspectiva de los actores en su contexto para develar lo que acontece y los significados que le dan. Los

fragmentos son utilizados para ilustrar, respaldar o contraponerse a un supuesto teórico como un marco de referencia para interpretar los resultados. Como lo establecen Goetz y LeCompte (1988), se pueden confrontar los resultados con marcos teóricos generales desarrollados para el análisis de los datos. De la misma forma se identificó cómo se relacionan con el contexto en que se llevó a cabo este trabajo.

Se presentan las opiniones de los estudiantes en dos dimensiones: *relación teoría-práctica en las prácticas profesionales y reflexiones sobre las prácticas profesionales*. Los fragmentos se identifican con el nombre del entrevistado, seguido por el número de página de transcripciones donde se localiza la cita.

Análisis y discusión

La formación de profesores de LEX no queda exenta de las tensiones que surgen para articular la teoría y la práctica. El análisis de cómo se realiza la práctica docente y los procesos que realizan los profesores para la toma de decisiones, considerando el contexto y las características de sus estudiantes, representa uno de los principales retos de la formación docente. La reflexión sobre la práctica proporciona un espacio para explicar los procesos respecto a cómo se efectúa en función de las situaciones. Analizar la propia acción docente y reflexionar al respecto constituye una vía para la transformación de la tarea pedagógica.

Relación teoría-práctica en las prácticas profesionales

En la literatura se expresa que en la práctica docente se acude a los planteamientos que proponen los investigadores o teóricos respecto a lo que se consideran las mejores prácticas. Esto es evidente en profesores que ya se encuentran inmersos en las aulas, por lo que es un recurso que, aún con mayor frecuencia, emplean los profesores-estudiantes que inician sus prácticas profesionales.

Volví a toda la bibliografía que tuve alrededor de la carrera para revisar en que materia vi esto para poder reforzar lo que ya sabía y poderlo aplicar dentro del salón de clases. Por ejemplo, las técnicas de *reading*, de *writing*, cómo enseñar a los niños a escribir, las letras, todo eso... (Caty: 11)

Las actividades no pueden durar más de 15 a 20 minutos por que ya pierdes la atención de los niños. (María: 14)

Es evidente que la teoría representa el punto de partida para los profesores noveles que incursionan de forma inicial en las aulas. Es el sustento que les permite configurar las actividades que realizan. De esta forma adquieren seguridad al carecer de experiencia y estar en posibilidad de identificar las necesidades específicas del contexto en el que se encuentran inmersos. Pero también acuden a otros medios para resolver las problemáticas a las que se enfrentan.

[...] solamente llegué a preguntar, porque había cosas que ellos usan: las *sightwords* (palabras visuales) de cómo aprenden a leer los niños. Al principio no las practicaba tanto porque no le di importancia, pero ya después entré a observar otra maestra. Ella sí le daba mucho énfasis. Le pregunté “¿Y tú como lo haces?”. Ella me respondió: “Yo las repaso todos los días, se las explico en inglés y en español”. No sabía, porque nos habían dicho que no podíamos hablarles español a los niños. (Caty: 1)

[...] miraba de qué otra manera ellas [las profesoras titulares] hacían sus actividades y me daban más ideas para poder implementar en el salón. (Ana: 15)

Las observaciones de clases en contextos reales impartidas por profesores experimentados, así como el apoyo que reciben de estos, son otros recursos para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas rutinas nos permiten visualizar la relevancia de la observación de la práctica educativa en los procesos formativos.

Al carecer de experiencia, el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje —para la enseñanza— constituye un importante pilar para la construcción de los conocimientos profesionales de los profesores-estudiantes. Como se señala en el fragmento anterior, al practicante le permitió comprender y resolver un desafío en su clase; entender particularidades específicas en donde puede adaptar, ajustar y/o modificar los señalamientos expresados en las orientaciones escolares.

Además, es relevante que el profesor-estudiante analice y evalúe su contexto de enseñanza y con base en ello haga las adaptaciones pertinentes. Por consiguiente, se estaría desarrollando una práctica reflexiva y consciente. De esta manera se contribuye a la articulación teoría-práctica considerando el ambiente de aprendizaje, y se evitan aquellas acciones que responden a necesidades identificadas por otros, que no siempre corresponden a lo que acontece en sus espacios educativos.

Desde esta perspectiva postpositivista se considera el contexto, se integran los diversos elementos particulares, con conocimiento de los actores participantes en el proceso que conducen a la comprensión y la reflexión (Madrid, 2004). Ello permite un distanciamiento de la perspectiva conductista en la formación docente y la reproducción automatizada de las prácticas, donde las decisiones se efectúan por imitación, sin que exista un análisis reflexivo de las estrategias por seguir.

Dentro de los espacios áulicos, el profesor-estudiante se encuentra inmerso en la práctica docente de forma independiente, sin el apoyo de sus mentores-formadores. En su salón de clases, tiene la responsabilidad de gestionar ambientes propicios de aprendizaje, lo que lo enfrenta a circunstancias nuevas e inesperadas para las cuales no fue preparado.

[...] en clases grupales los estudiantes están interactuando entre ellos, están haciendo diversas actividades al mismo tiempo, pero en la clase de *one-to-one* [uno a uno] estás con una persona, la interacción maestro-estudiante es continua. Siempre se está hablando, siempre se está expresando algo. En mi opinión, no sé qué piensen los otros docentes, no debe de existir puntos muertos durante una clase de *one-to-one*, al momento que uno corta la comunicación con el estudiante, se pierde todo el flujo de la clase y puede que no se cumpla con lo esperado. (José: 11)

En la relación teoría-práctica, no podemos acentuar la importancia de una u otra. Ambas son elementos indispensables para la acción docente. La teoría tiene implicaciones necesarias para el desarrollo de la práctica; forma parte del marco conceptual a partir del cual se construye la percepción de los fenómenos, así como el esquema de pensamiento y acción que favorece la toma de decisiones. Con esta base, el profesor-estudiante desarrolla una teoría personal que le permite realizar procedimientos e integrar con la práctica, lo que Madrid (2004) denomina una *metateorización*. Es una reconstrucción personal sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que justifica la práctica. En el caso anterior, podemos identificar que el profesor-estudiante aprende a adaptarse a las necesidades del contexto, con base en su esquema de pensamiento y acción.

En la incursión a la práctica profesional, los profesores-estudiantes cuentan con la formación inicial integrada por los conocimientos, las habilidades y actitudes que les permiten gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las competencias se encuentran determinadas en el programa de estudios, donde también se incorporan observaciones, prácticas simuladas y/o microenseñanza, con el propósito de añadir el conocimiento del contexto. No obstante, es evidente la necesidad de más práctica situada en ambientes reales.

Al principio, [el problema] era el control del grupo. Me daba miedo alzar la voz. Tengo una voz muy fuerte. Yo sentía que hablaba normal, pero no quería [que dijeran] la maestra me gritó y...

como son los padres de familia. Pero la directora me dijo “cuando es necesario, tienes que alzar la voz... tienes que hacer que te escuchen qué están haciendo bien y qué están haciendo mal... para que ellos te puedan poner atención y tú, de cierta manera, impongas respeto”. El primer mes me sentí intimidada, tenía miedo de alzar la voz, pero sí mejoré muchísimo. (Ruth: 12)

Analizar los desafíos que los profesores-estudiantes enfrentan en la realidad y condiciones de su práctica es también una forma de retroalimentar el currículo y realizar adaptaciones en el programa para incorporar sus experiencias. Como señalan Durán-Narváez *et al.* (2017), representa una forma de articular el conocimiento base que se desarrolla en las universidades y las situaciones impredecibles que surgen en las aulas. No obstante, a pesar de que se contempla en los objetivos de las prácticas profesionales, en el contexto de este estudio los entrevistados coinciden en que carecen de ello, como se constata en los elementos solicitados en los reportes que elaboran para acreditar las prácticas.

Las experiencias de los estudiantes proporcionan oportunidades de aprendizaje que pueden servir de fundamento para debatir con otros estudiantes y profesores-mentores. Se recomienda incorporar este espacio para analizar las diferencias de los diversos entornos y niveles educativos que coadyuvan a la formación docente.

Todos encontraron la manera de impartir muy bien la teoría [los profesores-mentores en el trayecto del plan de estudios]; siempre hubo esa conexión con la práctica en los maestros. Si ellos no podían acercarnos a una práctica real, por medio de sus experiencias nos ayudaban. (Ruth: 23)

En la formación inicial de los futuros profesores de LEX, los espacios para realizar el *practicum* les permiten aplicar, bajo supervisión, diversos aspectos de la enseñanza. Se reconoce el valor formativo en la construcción de los conocimientos profesionales. Así lo perciben los profesores-estudiantes.

Me hubiera gustado tener más oportunidad de estar frente a grupo porque no era todos los días.

Muchas veces era revisar trabajos o tareas, planear actividades futuras. Yo creo que sí lo hacía bien. Sí aprendí mucho [cuando impartí clase], tal vez no lo hice perfecto, pero igual si tenía algún error, las maestras me comentaban. (Ana: 13)

Los saberes de la práctica se construyen con base en la experiencia y la movilización de los saberes en la práctica situada. El acercamiento a la realidad de las escuelas, del salón de clases, en contacto con los acontecimientos rutinarios, así como inesperados, descifrando los retos implicados en la enseñanza, permite comprender el proceso educativo.

En el siguiente apartado se abordan las reflexiones de las prácticas, lo cual permite tener un acercamiento a su contribución al fortalecimiento de los saberes de la práctica. Asimismo, permite identificar la relación teoría-práctica en las acciones que realizan con la mediación de la conciencia reflexiva. Es importante destacar que el análisis se realiza a partir de las experiencias y opiniones de los entrevistados, dado que no se identificó que lleven diarios que aporten datos del proceso reflexivo durante sus prácticas profesionales.

Reflexiones sobre las prácticas profesionales

La reflexión sobre las acciones es un elemento indispensable para mejorar una actividad (Farrell, 2019; Schön, 1983). Sin embargo, es un proceso complejo, ya que implica transformar, en alguna medida, creencias, representaciones, valores e ideologías (*Ibid.*). Farrell afirma que esta complejidad es ocasionada por los enfoques que se utilizan en la formación para incorporar la reflexión, que pueden ser restrictivos debido a sus orígenes tradicionales. Para resolverlo, propone un enfoque holístico dentro de un marco de referencia que incentive la reflexión docente, donde se incluya explorar su filosofía de enseñanza, creencias, valores, teorías, principios, prácticas pedagógicas e implicaciones fuera del aula (Farrell, 2015 y 2018, como se cita en Farrell, 2019).

En la carrera, los maestros siempre trataron de acercarnos a una situación real. Siempre nos decían, la teoría es esta, pero en la realidad es

otra. Todo el tiempo nos ponían en la balanza ese equilibrio. Eso me ayudó mucho a mí. A formarme como profesionista, porque ya sabía lo que podía llegar a pasar. Me ayudaba incluir la teoría con las situaciones que podían pasar o con las situaciones que realmente pasan. (Ruth: 23)

El profesor-estudiante asume una conciencia reflexiva respecto a sus posturas en la práctica docente, así como en la forma de analizar el contexto. En ella incluye el conocimiento teórico adquirido en las asignaturas cursadas en el curso de su carrera. Es de destacar cómo en sus primeras experiencias en la práctica profesional, recurre a las recomendaciones de sus profesores-mentores, lo que coincide con los hallazgos de Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) en el estudio de la práctica pedagógica de profesores de inglés en formación.

La práctica de los profesores en formación es influenciada por sus propias experiencias como estudiantes y por las interpretaciones que realizan de los aspectos teóricos y del aprendizaje obtenido de sus profesores (Durán-Narváez *et al.*, 2017). El análisis reflexivo posibilita, de forma consciente, descubrir lo implícito, como una manera de exteriorizar las propias creencias, que permiten generar el conocimiento práctico en una reconstrucción crítica de las vivencias (Rodríguez y Alamilla, 2018).

[...] cuando estaba en tercero o cuarto [semestre], fui a un kínder [preescolar], daba mini clases de 40 minutos. Se podría decir que yo ya tenía esa experiencia; cuando entré a dar clases [en las prácticas profesionales], yo ya sabía cómo eran los niños. (Ruth: 23)

En la formación de los profesores de LEX, las prácticas coadyuvan a establecer una vinculación real con las diversas tareas a las que se enfrentan en la enseñanza. Los profesores-estudiantes reflexionan al respecto, ya que reconocen las limitaciones de no haber tenido mayores experiencias de este tipo.

Ya sabía que tenía que estar brincando, que tenía que estar parándome, que tenía que ir de aquí para allá. Entré más segura [a las prácticas profesionales], pero sí me hubiera gustado tener más práctica. Siento que mi desempeño es como

un ocho, siento que me hace falta muchísimo con los niños. (María: 5)

En ello coinciden otros profesores-estudiantes:

[...] creo que deberíamos de tener más práctica desde que empezamos. Desde que nos están dando las bases de didáctica, ya podríamos tratar de tener prácticas reales. (Ana: 18)

[...] hacer más práctica alrededor de la carrera. Asistir a más observaciones. Un poquito más de intervención dentro del salón de clases más tempranamente, no desde sexto [semestre] que empezamos, más o menos, con las prácticas en un contexto real. Eso hubiera ayudado a sentirme más preparada. (Caty: 18)

Al tener autoconciencia sobre su desempeño e identificar los aspectos que requieren fortalecer, se encuentran en el proceso de transformar su tarea pedagógica. Sin embargo, este proceso reflexivo adquiere mayor relevancia al realizarse en comunidades de aprendizaje; en un aprendizaje social, colaborativo, donde se compartan las experiencias con sus profesores-mentores y sus pares. Redes de participación colaborativas que no se identificaron como parte del proceso de construcción de los conocimientos profesionales en el contexto de este estudio.

A juicio de Rodríguez y Alamilla (2018), el análisis crítico y reflexivo de las prácticas involucra incorporar los saberes teóricos y experienciales, lo cual redundaría en un modo de comprender cómo “las y los docentes aprenden a serlo” (p. 21). En consecuencia, es necesario configurar espacios colaborativos y aprovecharlos para fortalecer los procesos formativos. Los acontecimientos que se suscitan en el aula son experiencias que pueden utilizarse en comunidad para analizar los dilemas que se presentan.

El manejo de grupo era lo que más se me dificultaba. Empecé a utilizar otras estrategias de premios, condicionantes. [...] Los papás se quejaron porque el niño estaba estresado por el inglés. Entonces, me dieron permiso de hablarle español. Sí me consterné ¿qué tal si hago algo mal? Después

me quedé pensando, si hago algo mal, me lo van a decir. Ellos saben que estoy aprendiendo, que no tenía ninguna experiencia y que la experiencia la voy a adquirir aquí. Así que, mientras haga mi planeación bien, mientras tenga manejo de grupo con los niños, no me preocupaba. (Caty: 10)

[...] más que nada, no me sentía preparada para lidiar [tratar] con papás. No hubo ninguna materia que nos dijera: [...] “cuando traten con papás esto o el otro”. Eso sí lo tuve que aprender ahí. (Caty: 11)

Los retos, realidades y condiciones que los profesores-estudiantes enfrentan representan oportunidades de aprendizaje para abordar en colectivo. El conocimiento que se desarrolla en la universidad puede no estar vinculado con las situaciones impredecibles y discordantes que ocurren en los ambientes reales, en la escuela y con los sujetos que confluyen en ella. Lo que viven los profesores-estudiantes en sus prácticas profesionales sirve de sustento para abordar y reflexionar sobre las divergencias y coincidencias en los diversos entornos educativos.

Al carecer de espacios colaborativos para reflexionar sobre sus prácticas, los profesores-estudiantes acuden a diversas fuentes de apoyo, además de sus profesores-mentores, para enfrentar los desafíos:

[...] las primeras veces que estaba frente a [un] grupo, sí me sentía un poco nerviosa. Las profesoras y los profesores con los que estuvimos nos apoyaban mucho. [...] en otras escuelas donde habíamos dado clase o *microteaching* [microenseñanza] los maestros no estaban muy involucrados. [...] en este colegio las maestras se quedaban. [...] para ver que todo estuviera bien o si se nos dificultaba algo. Me sentí muy confiada porque tenía el apoyo; sentí que nos ayudaban. (Ana: 14)

En la reflexión anterior, es de notar la relevancia que adquiere el contar con el apoyo de profesores experimentados dentro del contexto donde desarrollan la práctica profesional. El conformar redes de comunidades de práctica, que permitan ser el acompañamiento de profesores noveles, es un escenario ideal para la formación. Les permite

desarrollar la práctica bajo la tutela de profesores, en un ambiente protegido. Los profesores titulares de los grupos en los que realizan las tareas pedagógicas, así como supervisores y demás agentes involucrados en la escuela deben considerarse en los espacios reflexivos colaborativos. Es la reflexión sobre las acciones la que aporta al conocimiento pedagógico y disciplinario que conduzca a la toma de decisiones para la resolución de problemas reales, en el aula.

En los primeros acercamientos a la práctica situada, los profesores-estudiantes reconocen que se encuentran en un proceso de desarrollo para articular los saberes teóricos y experienciales. Entienden que la práctica educativa les permite construir los conocimientos contextuales, mediados por la reflexión sobre las acciones. En este camino inician su incursión en el desarrollo profesional continuo.

Sinceramente, pienso que cada día se aprende algo nuevo y que nunca dejamos de aprender, pero considero que mi desempeño durante las prácticas profesionales fue muy bueno, fue eficiente. La verdad, sé que realice un buen trabajo. (José: 5)

El desarrollo profesional se entiende como un proceso autoformativo continuo durante todo el trayecto en que se desempeña la práctica educativa (Madrid, 2004). El profesor adquiere una conciencia reflexiva de que la enseñanza es un recorrido que perdura durante su profesión, por tanto, la actualización de conocimientos y aprendizajes nuevos “para enseñar” forman parte de su carrera.

Conclusiones

El análisis de las experiencias de los profesores de lenguas extranjeras en formación en sus prácticas profesionales permite identificar su aporte a la construcción de los conocimientos profesionales. Es en este contexto formativo donde se indaga cómo articulan los saberes teóricos y prácticos, al igual que las reflexiones sobre este proceso.

Los profesores-estudiantes valoran, en gran medida, los conocimientos teóricos adquiridos en

las diversas asignaturas de su plan de estudios. La teoría sustenta la práctica pedagógica que realizan en entornos situados en ambientes reales. La falta de saberes experienciales les conduce a apoyarse en marcos conceptuales estudiados durante su trayecto formativo como punto de partida para planear las tareas en el aula.

De igual manera, los profesores-estudiantes acuden a otras fuentes de información que les posibiliten resolver las problemáticas que enfrentan en sus prácticas. Los profesores-mentores, profesores titulares de los grupos en que se encuentran inmersos, supervisores, entre otros sujetos, representan apoyos externos y relevantes que poseen la experiencia para guiarlos en el desempeño áulico y la escuela. Son el acompañamiento indispensable para respaldarlos en escenarios reales.

Los entrevistados son conscientes de que requieren más aproximaciones a situaciones para acceder a la complejidad de las prácticas reales. Estos acercamientos no solo deben incluir el trabajo en el aula, sino otras dimensiones que los preparen para sucesos que acontecen en la escuela, como aspectos organizativos de la misma institución, comunicación con los diversos actores que concurren en la escuela, el contenido curricular, entre otros.

Se valoran las experiencias prácticas para la construcción de los conocimientos profesionales y se señala la importancia de estos escenarios en su trayecto formativo; no obstante, queda en evidencia que carecen de espacios reflexivos con sus profesores-mentores, con sus pares y con otros actores para compartir sus experiencias. Se identifica la necesidad de establecer comunidades de aprendizaje para la enseñanza, donde se incentive el análisis reflexivo de las prácticas. Estos espacios permitirán que los profesores-estudiantes puedan reconstruir y hacer evidente la manera en que realizan la práctica, expresar los procesos implícitos y la relación con la teoría. De esta forma podrán hacer una metateorización con base en sus esquemas de pensamiento y acción.

Los resultados y el análisis realizado en este estudio contribuyen al conocimiento de los procesos formativos en las prácticas de los profesores de LEX, lo

cual se considera relevante, primordialmente porque emerge de los estudiantes en formación, desde sus opiniones, vivencias y emociones. Las voces de los profesores-estudiantes permiten dilucidar los significados que le atribuyen a la relación teoría-práctica, así como la trascendencia de la reflexión sobre las acciones. Asimismo, es posible determinar las consideraciones para añadir espacios reflexivos de forma colaborativa para fortalecer la práctica educativa en los programas y planes de estudio para la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Se recomienda que se analicen las experiencias de los estudiantes en formación para adaptar o modificar el currículo e incorporar, en mayor medida, una perspectiva postpositivista que implique un proceso reflexivo. Esto permite tener una óptica real, que articula la universidad con los ámbitos sociales y productivos.

Este es un estudio de caso que permite aproximarse al contexto formativo donde se desarrolla la investigación, desde la mirada de los profesores-estudiantes. Una limitación observada es el número de participantes en el estudio, por lo que no es posible generalizar los resultados. Como futuras líneas de investigación, se recomienda incorporar un mayor número de participantes, diversos instrumentos de recolección de datos y otros actores educativos para triangular los datos y obtener una mirada amplia de lo que acontece desde diversas aristas.

Referencias

- Ackan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflection on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.48608>.
- Castañeda-Trujillo, J. E. y Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-service English Teachers' voices about teaching practicum. *How*, 25(1), 156-173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>.
- Durán-Narváez, N. C., Lastra-Ramírez, S. P. y Morales-Vasco, A. M. (2017). Beliefs of pre-service teachers about English language teaching: Reflection and practice. *Folios*, 45, 177-193. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100013&lng=en&tlng=en.
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: Revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, 8(22), 122-143. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/232>.
- Farrell, T. S. C. (2019). 'My training has failed Me': Inconvenient truths about second language teacher education (SLTE). *TESL-EJ*, 22(4), 1-16. <http://tesl-ej.org/pdf/ej88/a1.pdf>.
- Fierro López, L. E. (2019). *Retos y oportunidades del Programa Nacional de Inglés: Perspectivas de profesores de primarias públicas*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Imbernón, Francisco (Coord.). (2005). *Vivencias de maestros y maestras: Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Lucero, E. y Roncancio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42111>.
- Martínez-Agudo, Juan de Dios (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: Creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(1-2), 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>.
- Martínez L., L., Román G., R. D. y Roux, R. (2019). La Estrategia Nacional de Inglés y la opinión de los profesores normalistas. *xv Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 5-13). Comie.
- Mermelstein, A. (2018). Reflective teaching as a form of professional development. *Mextesol Journal*, 42(4), 2018. http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=4433.

- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros: Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 265-308). Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Plaza y Valdés.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2010). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. Cengage Learning.
- Rodríguez P, J. y Alamilla M., P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Asignatura estatal: Lengua adicional-Inglés. Preescolar, Primaria, Secundaria*.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad Autónoma de Baja California (2004). *Reglamento General para la Prestación de Prácticas Profesionales*. <http://web.uabc.mx/vinculacion/docs/REGLAMENTO-Practicas-Profesionales.pdf>.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. 2.ª Ed. Sage Publications.

Pre-service Teachers' Experiences in Constructing and Redefining their Conceptions of Language Teaching

Experiências de professores em formação na construção e redefinição de suas concepções sobre o ensino de línguas

Experiencias de profesores en formación en la construcción y redefinición de sus concepciones acerca de la enseñanza de lenguas

Diego Fernando Macías-Villegas* <https://orcid.org/0000-0003-4750-6714>

Wilson Hernández-Varona** <https://orcid.org/0000-0003-0383-0088>



Para citar este artículo

Macías-Villegas, D. y Hernández-Varona, W. (2023). Pre-service Teachers' Experiences in Constructing and Redefining their Conceptions of Language Teaching. *Folios* (57).
<https://doi.org/10.17227/folios.57-12985>

Artículo recibido
14/12/2020

Artículo aprobado
22/01/2021

* PhD. in Second Language Acquisition and Teaching por The University of Arizona. Profesor asociado, Universidad Surcolombiana.
Correo: diego.macias@usco.edu.co.

** PhD. student, Department of Education, Concordia University.
Correo: wilson.hernandez@mail.concordia.ca

Abstract

Beginning teachers are often left on their own to endure life at school perhaps as a result of the assumption that learning to teach comes from the experience of teaching, or that the theoretical knowledge gained in teacher education programs is sufficient to deal with such an endeavor. This narrative study investigated student teachers' retrospective conceptions of English language teaching as they entered a teacher education program and as they completed their practicum at a public school, to better understand their process of learning to teach English. By analyzing participants' reported experiences, we identified a growing awareness of the contextual circumstances regarding students' needs and social realities which led to a confrontation of the theoretical insights' participants had gained through the teacher education program. Findings also revealed participants' overall dissatisfaction with the learning experiences during their English lessons in public schools and a rather positive view of their learning experiences in language institutes and in English vocational education and training courses.

Keywords

teacher education program; pre-service teachers of English; narrative inquiry; learning to teach

Resumo

Os professores iniciantes muitas vezes enfrentam sozinhos o cotidiano da escola, talvez, como resultado do pressuposto de que se aprende a ensinar por meio da experiência, ou que o conhecimento teórico adquirido nos programas de formação de professores é suficiente para enfrentar tal finalidade. Este estudo narrativo teve como objetivo pesquisar as concepções retrospectivas sobre o ensino de inglês de futuros professores quando entraram em um programa de formação de professores, e a revisão delas após a conclusão de seus estágios em uma escola pública, na tentativa de compreender melhor seu processo de aprender a ensinar inglês. Ao analisar as experiências relatadas pelos participantes, encontramos uma consciência cada vez maior sobre as circunstâncias contextuais em relação às necessidades dos alunos e às realidades sociais, o que levou a um confronto dos conhecimentos teóricos que os participantes obtiveram no programa formador de professores. Os achados também revelaram insatisfação por parte dos participantes em relação às suas experiências de aprendizagem durante as aulas de inglês nas escolas públicas, e uma visão um pouco mais positiva de suas experiências de aprendizagem em escolas de idiomas, além dos cursos de educação e formação profissional em inglês.

Palavras-chave

programa de formação de professores; professores de inglês em formação; pesquisa narrativa; aprender a ensinar

Resumen

Los docentes principiantes a menudo enfrentan solos la cotidianidad de la escuela, tal vez, como resultado del supuesto de que se aprende a enseñar por medio de la experiencia, o que el conocimiento teórico adquirido en los programas de formación docente es suficiente para hacer frente a tal propósito. Este estudio narrativo tuvo como objetivo investigar las concepciones retrospectivas de la enseñanza del inglés de futuros docentes cuando ingresaron a un programa formador de docentes, y la revisión de las mismas al completar sus períodos de práctica en una escuela pública, en un intento por entender mejor su proceso de aprender a enseñar inglés. Al analizar las experiencias reportadas por los participantes, encontramos una conciencia cada vez mayor sobre las circunstancias contextuales con respecto a las necesidades de los estudiantes y las realidades sociales, lo que llevó a una confrontación de los conocimientos teóricos que los participantes habían obtenido en el programa formador de docentes. Los hallazgos también revelaron insatisfacción por parte de los participantes respecto a sus experiencias de aprendizaje durante las clases de inglés en las escuelas públicas, y una mirada un tanto más positiva de sus experiencias de aprendizaje en los institutos de idiomas, además de los cursos de educación y formación profesional en inglés.

Palabras clave

programa de formación de docentes; profesores de inglés en formación; investigación narrativa; aprender a enseñar

Introduction

Beginning teachers are often left on their own to endure life at school, perhaps as a result of the assumption that learning to teach will come from the experience of teaching, that is, from actually doing the job. However, Freeman (2016) suggests that “experience does not simply convert into pedagogical knowledge by itself, [...] preparation, training, and on-the-job support all contribute to the process of locating and learning from experience” (p. 47). Richards & Lockhart (1994) also remind us that “experience alone is insufficient as the basis for [teacher] development [...] [while] critical reflection can trigger a deeper understanding of teaching” (p. 4).

Anecdotal evidence suggests that many of the students who enroll in English teacher education programs in Colombia appeared more interested in learning the language, with no initial commitment to become teachers. Interestingly, Barahona (2014) found the same phenomenon among pre-service EFL teachers in Chile. Thus, studying the transformations and changing perceptions as teacher learners move through a teacher education program becomes a valid alternative for research.

Barahona (2015) later suggests that to fully understand the nature of learning to teach English, “it is necessary to see how pre-service teachers traverse between the boundaries of the university and school context and vice versa” (p. 92). Therefore, understanding how language teachers learn to teach takes relevance for the curriculum design of language teacher education programs and for the professional development initiatives teachers are offered once they become in-service teachers. The research reported here seeks to better understand the usually tacit and unquestioned conceptions of language teaching that prospective teachers experience in their learning to teach English.

Conceptions of Language Teaching

Pratt (1992) defines conceptions as “specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those pheno-

mena”. The same author adds that “we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world” (p. 204). It follows that conceptions can be established consciously, often reveal our attitude and understanding about something while they serve to inform our actions and dispositions to the various aspects that constitute reality.

Lam & Kember (2006) see conceptions of teaching “as the beliefs about teaching that guide a teacher’s perception of a situation and [...] shape actions” (p. 694), while Pajares (1992) claims that conceptions shape teachers’ judgments and affect the way they behave in the classroom setting. Directing the subject toward second language teaching, Freeman & Richards (1993) highlight that L2 teaching can be conceived in distinct ways depending on the nature of the work and the role of the teacher. They also argue that discussions about teaching should “shift from considerations of technique and procedure to examinations of the conceptions of teaching which underlie them” (p. 194).

To further illustrate, Zahorik (1986, as cited in Freeman & Richards, 1993) presents general conceptions of teaching into three categories: Science/research conceptions, theory/philosophy conceptions, and art/craft conceptions. Accordingly, scientifically based conceptions of teaching are “deeply rooted in a view of teaching as a process which generates learning as its product..., teaching is conceived as appropriate behavior and the role of the teacher is to act on principles and findings articulated by others” (p. 199). In contrast, theory/values-based conceptions of teaching emphasize “the rational and the interpersonal nature of teaching and learning [as] central; [while] effectiveness is measured in the reasoned exercise of belief rather than in the successful application of findings” (p. 205). Lastly, art/craft conceptions of teaching highlight a “set of personal skills which teachers apply in different ways according to the demands of specific situations” (p. 206) and contexts.

Within a teacher education perspective, Freeman & Richards (1993) equally perceive the three

previous conceptions of teaching as progressively developed throughout the teacher's trajectory and practice. For instance, scientifically and theory-/values-based conceptions are likely to be prescriptive and relevant for novice or prospective teachers "who lack the depth of classroom experience to pursue the improvisational forms of instruction found in the art/craft conceptions" (p. 211).

In the context of the present study, we adhere to a conception of language teaching that emphasizes a view or perception of teaching that shapes and affects teachers' judgements and behavior in the classroom. Such view is gradually refined and redefined in response to the circumstances related to their trajectories as learners of language teaching.

In reviewing the literature, we found a number of studies on language teachers' beliefs and conceptions of language teaching and learning, from various settings including the Latin American context.

Castellanos (2013) analyzed pre-service teachers' beliefs about teaching, aiming at South American TESOL contexts. The author maintains that teacher educators must be mindful of student teachers' entering beliefs about teaching and must consider the integration of such beliefs into the syllabi through course contents, reflection, and learning activities. By doing so, she adds, teacher educators "can assist student teachers in becoming aware of their entering beliefs about teaching and experiencing changes or turning points in them, so that explicit and more generative beliefs guide and inform the act of teaching" (p. 203).

A study by Díaz *et al.* (2015), aimed to identify the beliefs of a group of 16 secondary school teachers in Chile. It concluded that teachers' beliefs are entrenched in their "semantic memory as cognitive and affective constructs that hold different degrees of fixation depending on the professional, academic or personal experiences that shaped them" (p. 182). To illustrate, although participants believed that English teaching should follow the principles of communicative approaches, they realized that these often involve certain difficulties in some public schools. This led the authors to

claim that "beliefs have internal levels of organization that are constantly affected by their school context and their learners' academic and social backgrounds" (p. 183).

In another study, with a focus on identifying English instructors' conceptions of teaching and how these differ based on the type of institution where they work, Canbay & Beceren (2012) found that, despite some common ideas, teachers do not share the same views of teaching and of the role of the teacher, whether they work at a state or a private university. For instance, some participants, regardless of the institution, viewed teaching as a teacher dominated process whereas others highlighted the importance of a student-centered approach. Similarly, some claimed that the teacher should take responsibility for the overall process, while others stated that the teacher should be a facilitator, initiator, and real model.

Pishghadam *et al.* (2009) relied on the use of metaphors to examine language teachers' beliefs and conceptions about teaching and learning in high schools and language institutes in Iran. Findings revealed that most of the metaphors generated by school teachers represented a view of teaching based on a *behaviorist/empiricist* approach that dominated the teaching process at schools. These teachers, add Pishghadam *et al.* (2009), "interpreted learning as making new associations and teaching as transmitting knowledge. Teachers are mostly seen as the only active person in the class, controlling everything until knowledge as a determined product is transmitted to the passive learner" (p. 18). In contrast, the metaphors of teachers from language institutes evidenced a prevalence of *cognitive/constructivist* ideas along with *situative* learning concepts in their views of teaching. These ideas and concepts

[...] involve more participation of the learners in class activities, closer relationship between teacher and learners, respecting individuals learning styles and creating a friendly atmosphere for learning [whereas] control over the learning process is shared between the teacher and learners. (Pishghadam *et al.*, 2009, p. 27)

Simsek (2014) equally relied on metaphors to examine prospective English teachers' conceptions of language and teaching along with the development of their teaching beliefs over the practicum. Findings showed that despite participants' limited practical experience in language teaching, their initial metaphors were 50 % behaviorist, 45 % constructivist, and 5 % situative which disclosed a similar pattern to experienced teachers in earlier studies (Leavy *et al.*, 2007; Martínez *et al.*, 2001). Simsek (2014) highlighted that participants' "experiences and observations of the mentors at the practicum school led them to abandon the idea of an EFL teacher as an all-knowing authority delivering information, shaping and controlling learners" (p. 941).

The previous studies highlight the importance of doing research on teachers' beliefs and conceptions of teaching, to better understand the practice of English learning and teaching in local contexts. Interestingly, Barahona (2014) claims that "research on teachers' beliefs emerges as a way to illuminate how beliefs are socially formed and how they shape learning" (p. 116).

Teacher Learning in Language Teaching

We identified three approaches to teacher learning while consulting different sources. We must clarify that these approaches overlap, as learning to teach involves a multiplicity of factors which make it a long and complex process that starts before prospective teachers enroll in teacher education programs and continues into their years of professional teaching.

The first approach follows a behavioral orientation, supports the notion of teaching as transmission, and is based on the process-product paradigm (Doyle, 1977) in general education, which clearly implies a causal relationship between what teachers do and what students are able to accomplish at the end of an instructional sequence. This first approach also relies on the belief that content knowledge and teaching skills would be sufficient for teachers to convey the content to students. That is to say, second language teachers are supposed to have knowledge of the target language as well as of a

series of methods and techniques to be able to teach. New teachers are considered to enter professional training *tabula rasa*, "with no prior knowledge of teaching or the teachers' role" (Freeman, 2002, p. 5), and are often perceived as doers and implementers of other people's ideas and thoughts, without much consideration for the physical and social contexts where learning would occur. This approach may be associated with the 'learn-then-apply' design, which explains how teachers are expected to construct subject knowledge early in their undergraduate programs, and then hone their knowledge in practice teaching (Freeman, 2016) while conceptualizing teachers as imitators of 'good' teaching behaviors.

The second approach to teacher learning moves from teachers' behaviors and actions to their thinking and past experiences. A common assumption here is that what teachers do in the language classroom originates in thoughts or mental acts and is equally shaped by teachers' experiences, some playing a more noticeable role than others. Duarte (1998) states that "to understand how teachers learn to teach and how they come to conceptualize what they do, we need to focus on the mental lives of teachers" (p. 618). It follows that concept such as teachers' beliefs (Pajares, 1992), decision making (Woods, 1996), hidden pedagogy, reflection, apprenticeship of observation (Lortie, 1975; Moodie, 2016), and personal theories of learning play a more prominent role as teachers are encouraged to turn to their cognitions and reflect on how their prior learning experiences interact with their present ways of thinking about teaching.

This second approach considers that learning to teach is shaped by teachers' previous learning experiences as language learners and as learners of language teaching. For instance, Lin (2005) found that teachers' experiences as students before entering a teacher education program could impact their experiences in such a program and their actual teaching. Gutierrez (1996) identified the origins of four ESL student teachers' pre-training knowledge as connected to formal and informal language learning experiences, the way they were taught

during their schooling years, their fellow students, and other people they interacted with, including native speakers of the target language in different situations. Experiences as English learners have also constituted models of what not to do in teaching; an anti-apprenticeship of observation (Moodie, 2016).

The third approach stresses the role of the social and cultural context in shaping teacher learning and thinking. Learning to teach is a process embedded in the social, political, economic, and cultural circumstances of the contexts where teachers study, the contexts where they receive initial preparation and induction to teaching, and the contexts where they eventually teach and integrate professionally with colleagues. As part of a socially-situated view of learning to teach, Johnson & Freeman (2001) propose a framework for the knowledge-base of language teacher education based on three interrelated domains which describe the sociocultural environment where individuals learn to teach and carry out their work as teachers. The first domain refers to teachers as learners of teaching as opposed to learners of language. The second one seeks to integrate schools as the physical settings where teaching and learning occur, and schooling as “the socio-cultural processes of participation in schools, processes that gain value and meaning for participants through time” (Johnson & Freeman, 2001, p. 59). The third domain centers on the activity of teaching and learning as experienced by teachers and learners in classrooms. Freeman (2016) later incorporated many of the previous ideas in the concept of learning-in-place, or situated learning theory, which emphasizes elements such as learning by doing things in contexts, and knowing in situations.

This third approach to teacher learning also relies on a sociocultural perspective through which learning to teach becomes “a continual, mutually mediating process of appropriation and social action, where practitioners take on the cultural practices that are valued in the social situations of their development [...] and employ them in turn to shape that social situation” (Ellis *et al.*, 2010, p. 4). Johnson (2009a) argues that second language teacher edu-

cation programs are beginning to see language teaching as “a dialogic process of co-constructing knowledge that is situated in and emerges out of participation in particular sociocultural practices and contexts” (p. 21). In short, learning to teach, Johnson adds, is not seen as “the straightforward appropriation of skills from the outside in, but [as] the progressive movement from externally, socially mediated activity to internal control by individual teachers” (p. 2).

The first two approaches appear to be influenced by Eurocentric views that see teacher and language learning as conditioned—or regulated—by a universal culture. Consequently, prospective language teachers and learners continue to be guided by decontextualized ways of language teaching and learning. Dussel (1980) exemplifies this as

[...] a professor of a dependent culture, to be able to teach in the university, is forced to go to the “center” to study mathematics with a professor in Paris. He will learn mathematics from the “center”. Later, he will return to Catamarca, and realizes that the mathematics he learnt do not resolve the problems in Catamarca. (p. 131)

It seems unreasonable to continue advocating belief systems from the “perspective of Eurocentric modernity and [...] the existence of colonial attitudes and projects in the attempt at modernization” (Maldonado, 2011, p. 15), and in doing so, disregard the effects that sociocultural conditions of the ‘other’ context may have on the construction of teacher subjectivities (Quijano, 2000). It follows that the third approach acknowledges the relevance of sociocultural aspects in local contexts and supports teacher learning as informed by the social realities of the school context and of language learners.

After pondering on the three approaches previously addressed, we consider that teacher learning appears to reveal a particular trend in which teachers are expected to be cognitively, affectively, and socially engaged with no disregard for the impact of prior learning experiences. Some studies that have contributed to that trend include Barahona (2014), Tsang (2004), Childs (2011), and

Kang & Cheng (2014). For example, Barahona (2014) found that teachers' beliefs are shaped and reshaped as teachers engage in the activity of learning to teach English: from their past experiences as language learners, to teacher learners in a university teacher education program, and then to their school-based actual teaching experiences. The study by Kang & Cheng (2014) seems to validate the view that many foreign language teachers are more inclined to practice what they have experienced as opposed to what they have studied in their training. These studies helped us to reaffirm a call for the inclusion of sociocultural components in the preparation of language teachers, so that they can build more context-informed conceptions of teaching from the perspective of their 'locatedness' (Pennycook, 2010).

This qualitative narrative inquiry sought to answer the following questions:

- What do student teachers' retrospective conceptions of English language teaching reveal about their learning to teach upon entering a teacher education program?
- What do student teachers' current conceptions of English language teaching disclose about their learning to teach while completing their final practicum in a public school setting?

Methodology

This qualitative study was conducted on the basis of retrospective narrative inquiry. In view of our intention to rely on the participants' distant and recent conceptions of language teaching, we advocated Clandinin & Connelly's (2000) view of narrative as "the best way of representing and understanding experience. Experience is what we study, and we study it narratively because narrative thinking is a key form of experience and a key way of writing and thinking about it" (p. 18). The use of narratives allowed us to further explore the changes that participants experienced in learning to teach English as they completed a four-year English teacher education program.

Participants and Context

This study involved the participation of six student teachers —Ximena (X1), Andrea (AN), Diana (DI), Margarita (MA), Victoria (VI) and Luis (LU) (pseudonyms)—, enrolled in a four-year undergraduate English teacher education program at a public university in Colombia. Aged between 21 and 28, all participants were completing their second practicum period, in their final term, in either a primary or a secondary public school. We decided to use "open sampling" (Strauss & Corbin, 1998) to select the participants given the qualitative nature of the study. Thus, we made contact with potential participants via e-mail or phone, and provided them with a few initial details and, if they showed interest, e-mailed them a summarized description of the project along with a consent letter. Accordingly, participants were informed as to the purpose of the study, the procedures and time for data collection, the potential risks or discomfort, and the expected benefits for them and for the field of language teacher education.

Data Collection and Analysis

Data were collected over a six-month period and relied on two in-depth retrospective interviews (IT), samples of practicum journals (PJ) and lesson plans (LP), and a focus group interview (FGI). Although most of the data came from the interviews, the data gathered from the other sources served to further examine and contrast what the interviews had revealed.

In-depth retrospective interviews. The first interview focused on the participants' experiences with language teaching, particularly from their perspective as EFL learners in basic education and their initial enrolment in an English teacher education program. Then, the second interview elicited participants' views of language teaching as they went through a four-year teacher education program curriculum with emphasis on their practicum experience.

Practicum journals and lesson plans offered additional information of participants' recent

conceptions of language teaching as reflected on aspects such as learning goals, type of activities, assessment procedures, and materials and resources they considered throughout their practicum lessons. We conducted a careful analysis based on reading, comparing, and contrasting the contents of the learning journals and lesson plans facilitated by participants.

A *focus group interview* allowed us to further explore the participants' collective conceptions of language teaching across various settings, including their language learning experiences before joining an English teacher education program and their practicum experiences during it.

In response to another feature of narrative inquiry, we began to analyze the data as we collected the first piece of data. Similarly, we focused on thematic analysis rather than structural and dialogic/performance analysis (Riessman, 2008). Accordingly, we started by reading through the first interview transcript to identify themes and assign codes. Then, we followed a similar procedure with the remaining interviews, learning journals and lesson plans, and the focus group interview. We then read through all the pieces of data coded and tried to figure out what was at the core of the code to be able to establish thematic ideas or categorizations. In an attempt to value their experiences and viewpoints when referring to the conceptions, we interpreted their narratives interacting and sharing authority (Frisch, 2003) with the participants—we welcomed their own interpretations of their narratives.

Results

The participants' retrospective accounts of English language teaching upon entering a teacher education program revealed the themes of traditional teaching and contents, and contextual factors. In contrast, their current conceptions of English language teaching while completing their final practicum at a public primary or secondary school evidenced the themes of language teaching approaches and methods, awareness of the relevance of context, and confronting theoretical insights in situ. The

previous conceptions are better interpreted in relation to the participants' contexts of learning, that is, although all of them attended public schools, most of them also attended local language institutes or took English vocational education and training courses during their last two years in high school.

Student Teachers' Conceptions of Language Teaching as They Entered a Teacher Education Program

Traditional Teaching and Contents

The participants' narratives revealed what they called a 'traditional' way of teaching: "it was just teaching grammar, completing exercises in a book, lots of translation and that was all" (FGI-DI-L119). Ximena emphasized 'traditional' teaching as, "teaching grammar rules, to know how to make sentences or exercises which were assigned by the teacher in the book" (IT1-XI). Other aspects that relate to traditional teaching involved looking up words in the dictionary, teaching isolated vocabulary, repetition drills, and translation. Margarita was often bored by her English class because "I knew it was all reduced to a dictionary and a short story, the same story that we worked on for the whole year" (IT1-MA-L422). Andrea claimed that "teaching English was just repeating; oftentimes [the teacher] was very emphatic with 'repeat after me' and if we didn't repeat, [...] he said that we wouldn't learn" (IT1-AN-L276).

The participants' also indicated that teaching relied on the use of songs, crossword puzzles, frequent tests on verbs in the past tense while the students were not exposed to speaking or listening activities. Contents appeared to be limited to "colors, animals, family members, occupations, among others" (IT1-DI) during primary and early high school. Luis also revealed that "the topics were the same since sixth grade, that is, the verb *to be*, the past, the past participle; and towards the end of eleventh grade, the future was briefly introduced" (IT1-LU-328).

It must be stated here that when students pass ninth grade in some public high schools in urban

contexts, they get the chance to enroll in specific vocational education and training courses in various areas, including electronics, mechanics, English, and software programming. Interestingly, five out of six participants in the present study decided to enroll in English vocational education and training during their last two years of high school. This meant that they were exposed to more hours of English and had different experiences with English learning compared to their peers in the regular English language classrooms in the same public schools. Likewise, three out of six participants also enrolled in English courses at two local language institutes in the city. They did so for a couple of years while they were secondary school students.

English teaching at vocational education and training in high school, and at the local English language institutes often involved the discussion of interesting topics or ideas, an emphasis on language use and autonomous language learning, more intensive class work and homework, constant feedback, smaller group size, and larger availability of resources. As Luis pointed out, “in the language institute, we spoke English all the time. In high school, we didn’t. In the language institute, we covered a topic in two weeks by far and then we moved on. In high school, we spent about two months on the same topic” (IT1-LU-L403). Ximena highlighted similar features of her learning experience at a language institute including smaller group size, personalized teaching, sufficient resources, and varied teaching and learning (FGI-XI-L130).

Contextual Factors

Factors here relate to a specific set of contextual circumstances that participants observed as students in primary and high school, and that seemingly affected the teaching of English before entering a university teacher education program. In this sense, the participants claimed that students’ language level did not make possible the promotion of communicative practices. Margarita mentioned how her English teacher sometimes introduced activities that did not match students’ English level, as these were clearly

beyond what they were able to do; “there was not a previously created level of English for those lessons she was delivering. She was teaching an English level that most of us were not able to respond to” (IT1-MA-L437). Victoria equally stated that one of her English teachers, “couldn’t put us [to write] compositions or something like that, because our language level was not good enough for everyone to do the same activity” (IT1-VI-L386).

In reference to large classes, participants emphasized the large number of students, sometimes up to 52, in their classes. Pondering on how likely this can affect the teaching process, Margarita recalled that

The large number of students in the classroom not only mortified the teacher because he had to manage many kids and check on their progress, but [it also affected] the students who had to struggle to get the teacher’s attention. (IT1-MA-L668)

A third factor was related to the time that the school administration or the teachers devoted to preparing students for extracurricular activities. Victoria, for instance, made reference to the fact that “the teacher focused on that activity called ‘it’s magic,’ and so we did not have a proper class where one could say ‘I learned a lot’” (IT1-VI-L410). Another activity was ‘The English Day,’ which involved students rehearsing various activities including dancing, singing, or just acting out during most of their class time. Additionally, many class sessions were devoted to test preparation, as teachers designed the lessons to help students get a good score in the national Saber 11 test. “They prepared us for the Saber 11 test and so we had to do many practice drills to be able to take the test on a later date” (IT1-VI-L481), Victoria claimed.

Another relevant contextual factor revealed that many teachers in charge of teaching English, particularly in primary school, were not certified English teachers. The participants believe that this situation influenced the quality of language teaching at these early stages, which often led students to experience significant challenges later in high school. To illustrate, Victoria claimed that “there was no English teacher as such; the subject [of English] was taught

by a Spanish language teacher... and she obviously taught it in its most basic form” (IT1-VI-L178). Diana also admitted that “the teacher [of English in primary school] was a certified Math teacher who regularly decided to work on other subjects (e.g., math, Spanish, natural sciences) during the English lessons” (IT1-DI-L107).

A final factor considered by participants relates to a lack of materials and resources for teaching. Andrea lamented how they never had any books. She “remember[s] that the teacher brought the material and asked parents to pay 5,000 pesos so that he could order a set of photocopies of the materials for each student” (IT1-AN-L237). In contrast to the conditions in public schools, the participants who attended local language institutes and vocational education and training courses had access to a wider set of resources, including better-equipped classrooms, “there were three exclusive rooms for English vocational education and training, and these [rooms] had computers and projectors” (IT1-AN-L771). Diana also claimed that “in the room we had a television, so she [the teacher] used the television a lot, to show images and videos too. There were many speaking activities and a lot of interaction” (IT1-DI-L521).

Student Teachers’ Conceptions of Language Teaching upon Completing a Second Practicum Period at a Public Primary or Secondary School

Language Teaching Approaches and Methods

The participants constantly referred to the language teaching approaches and methods that they observed in their classes with university professors, in the methods courses, and those enacted in their own teaching experiences. For instance, when asked about his English courses in the teacher education program, Luis stated that “[teachers] would do a lot of role plays and students had to recreate situations or skits, record videos doing recipes in English, among other things that compelled them to speak English” (IT2-LU-L196). He mentioned that during

their first semesters, the goal was to have students engage in communicative practices while relying on daily life situations.

Similarly, Ximena revealed a bit of her teaching approach when narrating how she prepared one of her practicum lessons:

So, the first class, I remember that we saw the topic of food... so we made a hot dog. I told them to bring sausages and I brought the buns. We made them outside the classroom with the fourth-grade kids. They brought cheese and we grated it. I was showing them as I grated the cheese, then they tried it, *in English, of course*. (FGI-XI-L537)

Various participants highlighted features of communicative practices both in what they, as students, observed in the program courses, and in the way they intended to teach English during their practicums. They also tried their best to limit the use of their L1, Spanish. Diana refers to this as follows: “Well, the only thing I can emphasize is speaking always in English, instead of translating for the kids” (IT2-DI-L114). She later claimed that she only spoke in Spanish when discussing the classroom rules with her students or when her class was getting “out of control”. Other than that, she always spoke English in her classes.

A trial-and-error perspective was similarly considered within their language teaching approach. Ximena mentioned that “I was never inclined to any method in particular, I used to say that we should wait till the teaching practicum and see what happens, you know, experiment” (IT2-XI-L496). This attitude shows a flexible approach, one that would welcome different methods, but that was funded in the opportunity to experiment. The participants also acknowledged trial and error as an opportunity to further develop their teaching, since “sometimes that conception of teaching evolves through errors, through trial and error” (FGI-AN-L27). After getting to know her practicum classroom, Andrea realized the need to reach out to a more appealing approach for the reality of her class. She commented: “No, [the students] wouldn’t speak in English... so the

communicative [approach] did not work. I had to eventually implement other [methods], a bit of this and another bit of that" (IT2-AN-L570).

As student teachers advanced through the program curriculum, they began to critically examine the teaching methods that their professors used, and reflected on the relevance of using them in their own future classes. To further illustrate, they questioned both the planning and the methodologies of several English courses in the program and observed that "these were just like a regular English class" (IT2-MA-L113) that did not prepare them to become English teachers. Margarita continued, "and that's what is wrong with the program, that is, if it is an English teacher education program, students should see [study] English but oriented to prospective English teachers, not as if they were regular English learners" (IT2-MA-L116). This led Margarita to feel discouraged about teaching during the undergraduate teacher education program, "I still did not see myself as a teacher, and some of the courses did not seem to help me with that" (IT2-MA-L130).

Awareness of the Relevance of Context

The participants similarly raised awareness of the relevance of the teaching context. We believe that this awareness occurred from enacting their teacher identities; when they were treated as teachers and were responsible for one or various courses in the practicum, they seized factors other than teaching approaches, that were equally essential for learning to take place. Student teachers recognized the need to know their students, their interests and needs, and to plan their classes accordingly. Margarita experienced this in her practicum, "the first aspect that I learned was the importance to know your students; and I do not mean to know only the names of your students" (PJ1-MA-L357). For her, knowing her students meant to interact with the "particular cases of the students" (PJ1-MA-L359) and to understand who needed her attention more.

Diana also acknowledged the importance of understanding students' social realities, as "many times, some students that you come across don't eat

well at home and have family issues" (FGI-DI-L232). In a related aspect, Ximena highlighted the importance of adapting to the context when planning and delivering her lessons, "there is a certain inequality, [...] in terms of language levels, or skills or other aspects and one has to work on finding ways to balance things in class, and it is difficult" (FGI-XI-L167). She also perceived that, as there were not enough resources in the practicum site, "I, myself, had to figure out a way to implement what I had planned for the lesson" (FGI-XI-L169). In short, participants realized that planning and teaching required interacting with the students, knowing their realities and necessities while looking beyond the classroom and considering all their concerns, not simply the linguistic dimension of language teaching.

In this same respect, when asked about the challenges one must face to become a teacher, Diana responded,

Basically, all the theories and methodologies that we study in the program, come from other countries, nothing to do with Colombia. I wonder why we don't take into account research studies that have been conducted here in Colombia and consider those strategies or ideas that have been suggested in our local context. (FGI-DI-L521)

As we discussed the value and need to consider the conditions of their teaching contexts, the participants were also critical about the teaching methodologies that they were taught in the teacher education program, as these did not often fit the conditions of their local contexts. For them, the conception of language teaching that emerged from the program coursework was being challenged by the circumstances of their local settings.

As prospective English language teachers in their final semester of the program, they were concerned about the way in which their teachers "constantly reminded [them] to speak in English to [their] students all the time" (IT2-XI-L608). As they positioned themselves as teachers in the practicum, they assessed that the previous assumption was not realistic, and it was more of an expectation imposed

by extraneous methodologies that did not always fit local students' characteristics. In sum, as participants began to teach through their practicums, they were able to critically evaluate the conception of teaching they had gained through the teacher education program vis-à-vis the affordances and constraints of their teaching settings.

Confronting Theoretical Insights in Situ

In the transition from a teacher education program coursework to the practicum 'reality', the participants struggled to leave behind their role as students and to assume their role as teachers. As they did so, they recognized that they were seemingly unable to comply with the expectation related to applying the theoretical insights gained through the program curriculum into the practical reality of school teaching.

Having the role of a student for more than half a life and then suddenly changing it... to that of a teacher, is not easy. One no longer has that courage to walk into a classroom because [as a student] one goes to listen, but this time one has to stand there... as a teacher. (FGI-MA-L175)

Margarita also stated that "one acquires many more tools for teaching through experience, by becoming a teacher and by being exposed to it because... many of the methodologies that we learn [in the program] do not work in our classrooms" (FGI-MA-L99). She added that "unfortunately, the teacher education program does not prepare teachers for the real teaching job in the classroom, it exposes them, but it does not prepare them to do it well" (FGI-MA-L105).

Being a teacher through the practicums offered participants a different perspective of what language teaching entails. In this sense, Victoria stated that "[the English class] is structured. It's not just walking into a classroom just because..., it involves a process..., you have to consider the possible issues that you may need to confront in that context" (IT2-VI-L846). From her practicum experience, she began to think of teaching English as a structured process, one that also involved predicting what could happen

in class and what to expect. Andrea equally stressed the need "to prepare [one]self to be flexible. You never know what will happen or what will attract students' attention" (PJ1-AN-L38).

In contrast, Luis seemed to diverge from this structured view of language teaching and suggests that "there is no an established [standard] way on which one should teach. I think each one of us has a distinctive way of teaching" (FGI-LU-L31). Andrea, in a similar note, suggests that "the concept [of teaching] evolves through the practice that one experiences inside the classroom, with all the dilemmas that one can find in a lesson" (FGI-AN-L27). Boldly, they argued that the concept of language teaching is being constantly reshaped as prospective teachers confront the reality of teaching.

Discussion

Participants' views of language teaching prior to joining a teacher education program represented a blend of realities. It was clear that their experiences while attending public primary and secondary schools evidenced a traditional model of teaching, through which learners are often taught "grammar, lexis, and a collection of idiomatic phrases: their effective use for communicative purposes can be left for them to work out for themselves by reference to common sense and the experience they have of using their own language" (Widdowson, 1985, p. 159). That traditional view of teaching came to represent in the minds of most participant, a reality that did not seem to contribute to successful language teaching.

That same reality awareness may correspond to the perspective of teaching *about* (as opposed to teaching *in*) the target language where teachers, according to Freeman (2016), "may use the shared first language to teach, organize lessons, manage students, and so on... and the target language simply as the content of the lesson" (p. 181). The emphasis on traditional teaching and contents dominated by grammar and isolated vocabulary equally matches a behavioral view of language teaching or generation zero (Freeman, 2016) where language teachers adopt

methods to help students acquire meta-knowledge about the language, and to assimilate contents in the form of basic structures and sentence patterns without leading students to use the language. The same traditional model of teaching is also in line with behavioristic principles as identified in previous studies (Nikitina & Furuoka, 2008; Pishghadam *et al.*, 2009), where knowledge of English is seen as a product or data to be transmitted, and learners as passive recipients, and where language teaching is conceived as a “repetitive, dull and unrewarding process, where the teacher implements classroom activities in a predictable manner and makes classroom proceedings routine” (Nikitina & Furuoka, 2008, p. 211).

The first reality check seemed to have been triggered by contextual factors (e.g., large class size, class time devoted to extracurricular activities, lack of materials and resources, lack of qualified English teachers in primary school, and students' low language level) that together did not often allow the inclusion of different teaching strategies, contents, and activities. In short, it appears that what hindered the use of other teaching methods (e.g., communicative language teaching) were for the most part contextual factors. In this sense, these findings serve to reaffirm the view that sees teacher preparation, along with tradition, learner attitudes, and the instructional environment as constraints in the implementation of communicative teaching (Savignon, 1991). This view similarly coincides with that of participants in Díaz *et al.* (2015) study, who realized that their internal beliefs and pre-determined teaching approaches are usually affected by the school context and students' social backgrounds.

A second reality check relates to the teaching experiences at language institutes and English vocational education and training courses that most participants were exposed to while they were high school students. This reality provided a brighter and more optimistic perspective of language teaching, as it allowed participants to see and value the relevance of communicative methodologies, to experience

more relevant and interesting activities and topics, additional resources, and an increased number of hours of instruction.

Some participants revealed their concern not to turn into a traditional English teacher such as those they had in the past. In this sense, Freeman (2016) states that “we learn to teach in relation to how we ourselves were taught” (p. 36) and as we gain expertise as knowers of classrooms. This does not necessarily mean that teachers often teach as they were taught, but those experiences as learners do constitute part of the foundations for how they learn to teach. Teachers learn in retrospect from what happened to them, including their earlier experiences as language students in initial basic education (Lortie, 1975). They learn to decide on what they want or do not want to take from those previous experiences, as they become acquainted with theories and develop expertise in their teaching. Lin (2005) reminds us that those experiences as language learners tend to impact their subsequent experiences as learners of language teaching in a teacher education program and in their professional practice.

On the other hand, as participants completed their second practicum period at a public primary or secondary school during their final year in the teacher education program, their conceptions of language teaching were similarly altered. Initially, their experiences throughout the program facilitated the study of language teaching methods from theoretical perspectives. The overall tendency in this regard appeared to have been the promotion of communicative practices, and of a combination of methods in response to students' needs and the conditions of the setting. This combination of teaching approaches may correspond to a form of eclecticism where teachers “pick and choose elements of multiple methods to increase student engagement, language use, and communicative capacity” (Cushing-Leubner & Bigelow, 2014, p. 247). In terms of communicative practices, Freeman's (2016) notion of the language classroom as the place to mimic the world by creating communicative tasks as the

purpose of language teaching seemingly represented the participants' views of language teaching. A few other participants highlighted the tendency of trying one method, and if it did not work, to try something else. This trial-and-error perspective differs from Farrell's (2009) claim that "novice teachers who are mentored in a formal manner [...] [often] learn from guided practice rather than depending on trial and error alone" (p. 184).

In contrast to the previous ideas, other participants assumed a more critical position towards the teaching methods and approaches used through the program coursework, particularly the general English courses. They claimed that these courses should have focused more on approaching the learning of English from the perspective of the English teaching profession, as opposed to relying on approaches used for regular English courses usually aimed at individuals interested in developing general proficiency in the language. The previous idea relates to the concept of English-for-Teaching (Freeman *et al.*, 2015) in reference to the language skills that the teacher can draw on to deliver instruction and to interact with classroom activities. For instance,

[...] in giving homework, a teacher may write the assignment on the board, copying the information from her instructional materials. To introduce an activity, she may describe the activity and offer examples for carrying it out. To provide feedback to students, she listens to what students produce and then may ask questions or model a desired response. (Freeman *et al.*, 2015, p. 5).

The experiences associated with their practicum also led participants to be more aware of the relevance of context in teaching. Not only the classroom and school context, but the broader social context of individual students. A parallel pattern was also identified in Pishghadam *et al.*'s (2009) study, where some participants' metaphors revealed a situative perspective of learning which "draws more attention to social processes and joint activities with knowledge being seen as situated, by-product of the activity, context and culture in which it is developed and used" (p. 28). Interestingly, this study may equally

lend support to a de-colonial attitude as participants assume a more critical position of their teaching reality. To illustrate, it was mostly through the practicum experiences that the participants realized the inappropriacy of extraneous methodologies vis-à-vis the social conditions of their students. In fact, most participants claimed to have understood that their teaching had to be tailored to the characteristics of their teaching setting. This reminds us of Maldonado Torres' (2011) claim that "the ethic that underlies such a 'de-colonial attitude' is one which generates epistemologies and politics which affirm the idea that 'another world is possible'" (p. 18), a world where the principles and procedures for the education of second language teachers are designed from the perspective of the people and the social realities of where the target language is going to be taught.

Conclusions and Recommendations

This retrospective study examined a group of student teachers' conceptions of language teaching in an attempt to better understand their process of learning to teach English. The participants' conceptions of English language teaching as they entered a teacher education program showed a sense of dissatisfaction with the learning experiences during their regular English classes in public schools, and a more positive view of their English learning experiences in language institutes and in vocational education and training courses during their senior years in high school. In contrast, participants' conceptions of language teaching while completing the final practicum in the teacher education program showed a growing awareness of the contextual circumstances in regard to students' needs and social realities.

As the participants progressed through different scenarios and were exposed to many teaching and learning situations, they were able to gain a more explicit understanding of context-related factors that make language teaching a challenging job. Thus, the narratives of these student teachers seemed to add to the view of teacher learning as a process that is progressively and socially constructed (Freeman &

Johnson, 1998; Johnson, 2009b; Smagorinsky *et al.*, 2003). Results from Barahona's (2014) study similarly revealed that "pre-service teachers' previous experiences shaped their understanding of language teaching and learning" (p. 118). We believe that student teachers should continue to refine their own conceptions of language teaching in ways that satisfy the needs and expectations of their learners' social context. It is unreasonable for prospective language teachers to simply comply with established language teaching traditions in their workplace, especially when these continue to offer dissatisfied learning outcomes for their students.

Teacher education programs should provide the space for examining the preconceptions that prospective language teachers bring with them as they enter the program. Castellanos (2013) stresses the need for teacher educators to help teachers gain awareness of their entering beliefs about teaching and to experience changes in them so that more explicit beliefs can guide their teaching. Barnes and Smagorinsky (2016) also reaffirm the need to offer a space for self-inquiry, so that prospective teachers can reflect and learn from the analysis of their own narratives as learners of language teaching. This might equally raise awareness among prospective language teachers that they bring a body of knowledge in the form of narratives of experience that teacher educators need to tap into in order to begin to transform their developmental path of learning to teach.

One of the challenges for teachers, according to Johnson and Freeman (2001), is to situate the theoretical knowledge they gain in formal education within the social contexts where it is to be considered, so that the interconnectedness of that knowledge becomes evident. It follows that in their process of adaptation to the practicum environment student teachers should seek to reconcile potential differences between their recently gained conceptions of language teaching from formal teacher education and the established orthodoxy of language teaching in the context of the practicum.

Finally, an in-depth exploration of the tensions that student teachers experience between implementing what they learned in a teacher education program and following what experienced in-service teachers at practicum settings do is strongly recommended. This takes further consideration, as Kang & Chen (2014) claim that teachers are more likely to practice what they have experienced as opposed to what they have studied, and Borg's (2009) view that teachers' resistance to change remains a powerful adversary in learning to teach. It seems clear, however, that the attitudes of teacher educators, policy-makers, school community, and above all, teachers themselves, are very likely to determine whether teacher learning evolves or stays unchanged.

References

- Barahona, M. (2014). Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2), 116-122.
- Barahona, M. (2015). Contradictions in the activity of learning to teach English in Chile. In A. B. Selau & R. Fonseca, (Eds.), *Cultural historical approach: Educational research in different contexts* (pp. 73-97). EdIPUCRS.
- Barnes, M. E., & Smagorinsky, P. (2016). What English/Language Arts teacher candidates learn during coursework and practica: A study of three teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 338-355. <https://doi.org/10.1177/0022487116653661>
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge University Press.
- Canbay, O., & Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in English Language Teaching Departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-81.
- Castellanos Jaimes, J. (2013). The role of English pre-service teachers' beliefs about teaching in teacher education programs. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 195-206.
- Childs, S. (2011). "Seeing" L2 teacher learning: The power of context on conceptualizing teaching. In K. Johnson

- & P. Golombek (Eds.), *Research on Second Language Teacher Education* (pp. 67-85).
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cushing-Leubner, J., & Bigelow, M. (2014). Principled eclecticism and the holistic approach to language teaching and learning. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a Foreign Language (EFL) Education* (pp. 254-263).
- Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., & Ortiz Navarrete, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198. <https://doi.org/10.2307/1167174>
- Duarte, I. (1998). Research in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 617-622.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía Latinoamericana [The Latin-American pedagogy]*. Nueva América.
- Ellis, V., Edwards A., & Smagorinsky P. (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: Learning Teaching*. Routledge.
- Farrell, T. S. (2009). The novice teacher experience. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 182-189).
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freeman, D., Katz, A., Garcia, P., & Burns, A. (2015). English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2) 129-139.
- Freeman, D., & Richards, J.C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27(2), 193-216. <https://doi.org/10.2307/3587143>.
- Frisch, M. (2003). Commentary: Sharing authority: Oral history and the collaborative process. *The Oral History Review*, 30(1), 111-113. <http://www.jstor.org/stable/3675355>.
- Gutierrez, G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. In D. Freeman, & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78).
- Johnson, K. (2009a). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Johnson, K. (2009b). Trends in second language teacher education. In A. Burns, & J.C. Richards (Eds.) (pp. 20-29), *The Cambridge guide to language teacher education*.
- Johnson, K. E., & Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 53-69.
- Kang, Y., & Cheng, X. (2014). Teacher learning in the workplace: A study of the relationship between a novice EFL teacher's classroom practices and cognition development. *Language Teaching Research*, 18(2), 169-186.
- Lam, B., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching*, 12(6), 693-713.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Lin, F. A. (2005). *Knowledge base of english as a second language teachers* (doctoral dissertation proposal, The University of Texas at Austin). https://webpace.utexas.edu/cherwitz/www/ie/samples/fu-an_lin.pdf
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maldonado-Torres, N. (2011). Enrique Dussel's liberation thought in the decolonial turn. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.5070/T411000003>.
- Martínez, M. A., Saulea, N., & Güenter, L. H. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60(1), 29-41.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). A language teacher is like...: Examining Malaysian students' perceptions

- of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Pishghadam, R., Torghabeh, R.A., & Navari, S. (2009). Metaphor analysis of teachers' beliefs and conceptions of language teaching and learning in Iranian high schools and language institutes: A qualitative study. *The Iranian EFL Journal*, 4, 6-40.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-80.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277. <https://doi.org/10.2307/3587463>.
- Simsek, M.R. (2014). Examining preservice teachers' conceptions of language and the development of their teaching beliefs over the practicum. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 937-942
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105, 1399-1436.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr139oa>.
- Widdowson, H. G. (1985). Against dogma: A reply to Michael Swan. *ELT Journal*, 39(3), 158-161. <https://doi.org/10.1093/elt/39.3.158>.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge University Press.

Vers le développement de la conscience

métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN et LNN

**Towards the
Development
of Metalinguistic
Awareness of Future
Teachers of L2, LN y
LNN**

**Hacia el desarrollo
de la conciencia
metalingüística de los
futuros profesores de L2,
LN y LNN**

Lizeth Donoso-Herrera* <https://orcid.org/0000-0002-2055-8314>



Para citar este artículo

Donoso-Herrera, L. (2023). Vers le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN et LNN. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227folios.57-13781>

Artículo recibido
05/05/2021

Artículo aprobado
13/08/2021

* L2 : langues secondes ou étrangères; LN: locuteur natif; LNN: locuteur non natif.

** PhD en Linguistique-Didactique des langues Université Laval : Quebec, QC, CA, Universidad Pedagógica Nacional.
Correo: ldonosoh@pedagogica.edu.co

Résumé

Avec l'arrivée des approches communicatives en enseignement des langues, l'enseignement formel de la grammaire et l'attention à la forme semblent avoir perdu leur valeur, notamment dans les programmes de formation des enseignants. Malgré cela, d'après les résultats d'un certain nombre d'études, les apprenants de langues avanceraient plus vite si un travail sur la forme était abordé justement à l'intérieur des approches communicatives. Le problème est que d'autres études ont signalé que les futurs enseignants de langues n'ont pas les connaissances grammaticales et métalinguistiques nécessaires pour attirer l'attention de leurs étudiants à la forme. L'objectif de cet article de réflexion est donc d'analyser le besoin de travailler la grammaire et l'attention à la forme dans le cadre des programmes de formation des enseignants. À cette fin, nous allons discuter la naissance du mouvement connu sous le nom de *Language Awareness*. Ensuite, nous essaierons d'identifier les besoins linguistiques des apprenants de langues par rapport aux connaissances grammaticales de leurs enseignants et à la préparation nécessaire chez ces derniers pour répondre aux besoins de leurs élèves. Enfin nous présenterons et analyserons quelques approches à privilégier dans le cadre de la formation des enseignants de langues secondes ou étrangères (L2), qu'ils soient locuteurs natifs (LN) ou locuteurs non natifs (LNN) de la langue cible.

Mots clés

connaissances des enseignants; formation des enseignants; grammaire; conscience métalinguistique; enseignement des langues secondes ou étrangères

Abstract

With the advent of communicative Approaches to language teaching, formal grammar and Form-Focused instruction seem to have lost their value, especially in pre-service teacher training programs. According to some sources, language learners would advance faster if Form-Focused instruction were carried out precisely within the framework of a communicative approach. The problem that arises is that, according to the results of some studies, pre-service language teachers do not have the grammatical and metalinguistic knowledge necessary to analyze the language linguistic structure with their students. In this sense, the objective of this reflection paper is to analyze the need to work on grammar and attention to form in pre-service teacher training programs. To this end, we will discuss the birth of the movement known as *Language Awareness*. Then, we will try to identify the linguistic needs of language learners compared to the teachers' cognitions of grammar and the preparation they must have to meet their students' needs. Finally, we will present and analyze some approaches that could be privileged in pre-service L2 teacher training programs, whether they are native speakers (LN) or non-native speakers (NNS) of the target language.

Key words

Knowledge Base for Teaching; Preservice Teacher Education; Grammar; Metalinguistics; Second or Foreign Language Learning

Resumen

Con la llegada de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas, la enseñanza formal de la gramática y la atención a la forma parecen haber perdido valor, especialmente en los programas de formación de profesores. Sin embargo, según los resultados de algunos estudios, los aprendices de idiomas avanzarían más rápido si se llevara a cabo un trabajo de atención a la forma, justamente en el marco de un enfoque comunicativo. El problema, es que otros estudios han mostrado que los futuros profesores de L2 no tienen los conocimientos gramaticales y metalingüísticos necesarios para analizar la estructura lingüística con sus estudiantes. En este sentido, el objetivo del presente artículo de reflexión es analizar la necesidad de trabajar la gramática y la atención a la forma en el marco de los programas de formación de profesores. Para esto, discutiremos el nacimiento del movimiento conocido como *Language Awareness*. Luego, intentaremos identificar las necesidades lingüísticas de los aprendices de idiomas comparadas con la cognición de los profesores y la preparación que estos deben tener para atender las necesidades de sus estudiantes. Por último, presentaremos y analizaremos algunos enfoques que se podrían privilegiar en el marco de la formación de profesores de L2, ya sean estos hablantes nativos o hablantes no nativos de la lengua meta.

Palabras clave

cognición de profesores; formación de profesores; gramática; conciencia metalingüística; enseñanza de lenguas extranjeras

Introduction

En théorie, tout locuteur natif a une connaissance assez complète de sa langue qui lui permet non seulement de la parler et de la comprendre, mais aussi de juger de la grammaticalité d'un énoncé et de décider si une construction est correcte ou pas, au moins d'après les postulats de la grammaire générative de Chomsky. En effet, des résultats de recherches ont montré que

[...] bien qu'ils ne soient pas toujours d'accord entre eux et qu'il leur arrive d'être incapables d'expliquer les déterminants de leurs propres réponses, la plupart des adultes instruits sont capables de juger, d'une part de la grammaticalité des phrases présentées oralement, d'autre part, de leur acceptabilité sémantique. (Gombert, 1990, p. 60)

Cela s'explique parce que selon Chomsky, qui conçoit le langage comme une compétence linguistique que tout être humain possède dans son esprit, le locuteur natif d'une langue acquiert cette compétence dans son enfance avec l'expérience et le stimulus environnemental. Par voie de conséquence, le locuteur natif connaît sa langue. Pourtant, cette connaissance est souvent inconsciente et tacite, c'est-à-dire que le locuteur n'en a pas forcément pris conscience (Chomsky, 2004) et ses jugements proviennent donc des intuitions.

Sans aucun doute, ces intuitions sont importantes pour tout locuteur compétent, parce que de cela dépend sa production et sa compréhension langagière. Cependant, d'une part, ces intuitions ne sont pas omnipotentes puisque des locuteurs natifs compétents peuvent avoir des intuitions opposées ; et d'autre part, dans le cas des enseignants de L1 ou de L2, leurs intuitions ne s'avèrent pas suffisantes pour expliquer la langue. À cet égard, dans le présent article nous soutiendrons que l'enseignant de L1 ou de L2 n'est pas seulement un usager de la langue et que sa relation avec celle-ci exige de lui de conceptualiser ses intuitions afin d'expliquer la langue, en tant que système, à ses élèves. Seulement une connaissance explicite de comment la langue fonctionne, va permettre à l'enseignant de donner de la rétroaction à ses élèves et d'expliquer certaines constructions, surtout lorsqu'il enseigne une langue seconde ou étrangère (L2).

Partant de ce fait, cet article se divisera en trois parties. Dans la première partie, nous analyserons la naissance du mouvement connu dans le monde anglophone sous le nom de *language awareness* (conscience (méta)linguistique) et la discussion que les chercheurs de ce domaine ont tenue avec les nativistes en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Cette analyse nous permettra de comprendre pourquoi les enseignants de L1 ou de L2 doivent

développer certaines connaissances de la langue et de son enseignement. Ensuite, nous dirigerons notre attention vers le rôle de l'enseignant de L1 et de L2 et les connaissances qu'il doit avoir pour répondre aux besoins linguistiques de ses élèves. Enfin, dans la troisième partie, nous considérerons le rôle de la conscience (méta)linguistique chez les enseignants de L2 locuteurs natifs (LN) et locuteurs non natifs (LNN)¹ et, en nous appuyant sur la recherche, nous présenterons quelques alternatives pour faciliter la prise de conscience de la langue chez ces futurs enseignants.

Besoins langagiers des apprenants et conscience linguistique de l'enseignant

Aujourd'hui la plupart des recherches sur la conscience linguistique ou *language awareness* se font dans le cadre de la recherche sur l'acquisition des langues secondes (ALS), mais il n'a pas toujours été fait de cette manière. L'un des premiers à s'interroger sur le rôle de la conscience linguistique dans l'apprentissage a été Hawkins (1984). L'intérêt de son travail était de suggérer une approche de la langue différente de celle utilisée dans les écoles anglaises de l'époque, car l'enseignement de la langue maternelle était vu comme un désastre. Selon Hawkins (1984), le rapport Bullock (1975) signalait que la plupart des élèves qui finissaient les études secondaires étaient des « analphabètes fonctionnels » et, parmi les raisons de cet échec scolaire se trouvait le fait que plusieurs élèves étaient issus de l'immigration et, ou bien leur langue maternelle était autre que leur langue de scolarisation, ou bien ils parlaient un dialecte de l'anglais non standard à la maison. Le travail de Hawkins (1984) se rapporte donc, d'abord, à l'apprentissage de l'anglais comme langue maternelle ou langue seconde et au développement

de la littératie. Mais il va au-delà parce que, selon lui, l'école ne donnait pas non plus les outils pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et les élèves qui commençaient à apprendre le français à l'âge de 11 ou 13, finissaient la secondaire sans avoir les outils pour communiquer dans cette langue. Selon Hawkins (1984) le but de la prise de conscience linguistique est de mener les élèves à se poser des questions à propos de leur L1 et des langues en général afin de faciliter le développement de la littératie en L1 et de favoriser l'apprentissage d'une L2.

Cependant, Hawkins (1984) ne donne pas une définition claire pour ce « nouveau concept ». Il explique seulement qu'il ne s'agit pas juste de réintroduire l'étude de la linguistique à l'école, mais plutôt de fournir aux élèves un contact avec leur propre langue et celle de leurs pairs (à l'intérieur des contextes plurilingues), dans une approche semblable à celle qui est apparue en Europe pendant les années 2000 sous le nom de « Éveil aux langues »² et qui a été ensuite introduite au Québec³. Selon Hawkins (1984), cette approche de la langue faciliterait le développement de la littératie en L1 et en même temps favoriserait l'apprentissage d'une L2. Bien que son approche s'adresse principalement aux enfants, l'auteur est conscient du besoin de former les enseignants et c'était d'ailleurs l'un des appels les plus importants du rapport Bullock (1975, cité par Hawkins, 1984). Pour cette raison, Hawkins (1984) propose de donner une formation de prise de conscience linguistique aux enseignants (de L1 et de L2) et cette formation comporterait un volet spécifique pour l'apprentissage de la structure de la langue et ses patrons, soit pour l'apprentissage de la grammaire. Ainsi, Hawkins (1984) avec ce travail introductif donne naissance à un domaine de recherche très répandu, notamment dans la tradition anglophone, et que nous connaissons sous le nom de *language awareness* ou prise de conscience linguistique.

1 Avant de continuer, nous voudrions préciser que l'on est bien consciente des débats autour des désignations « locuteur natif » ou « locuteur non natif ». Cependant, à l'instar de Derivry-Plard (2006, p. 3), nous croyons que « si d'un point de vue linguistique, le « locuteur natif » peut être un mythe, il ne l'est pas d'un point de vue social ». En effet, d'après cette auteure, les enseignants locuteurs natifs ou non natifs participent à structurer le champ linguistique de l'enseignement, et fonctionnent comme des catégories « réelles » et non « mythiques ».

2 Voir projet « Éveil aux langues » ou « Evlang » en Europe : <https://www.cairn.info/l-veil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm>

3 Voir projet Élodil (éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) au Québec : <http://www.elodil1.com/qqc.html>

Après ce premier travail, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la question de la prise de conscience de la langue (Andrews et Svalberg, 2017), mais leur intérêt était plutôt l'apprentissage d'une L2, bien que le concept de *Language awareness* implique la L1 et la L2 (Andrews, 2007a ; Hawkins, 1984). Cet intérêt est né, en partie, comme une réponse aux idées nativistes issues de la grammaire générative de Chomsky. En effet, chez Chomsky, le locuteur natif acquiert sa connaissance de la langue avec un stimulus approprié de l'environnement et alors la source principale des connaissances langagières est l'expérience. En outre, la plupart de ces connaissances ne sont pas « apprises » par un mécanisme d'apprentissage général qui implique induction, généralisation, analogie, etc., mais elles sont acquises très rapidement dans une courte période pendant l'enfance (Chomsky, 2004). Cependant, il semble que Chomsky pensait à l'acquisition de la L1, non à la L2.

Malgré cela, quelques auteurs ont transposé ces notions à l'acquisition d'une L2, ce qui a donné naissance à un courant nativiste. D'après ce courant, pour acquérir une L2 il importe d'avoir beaucoup d'exposition à la langue, c'est-à-dire d'avoir un *input* adéquat, et la compréhension doit précéder la production. Ainsi, la L2 est acquise de la même manière que nous acquérons notre L1 et, pour cette raison, cette approche a été appelée « approche naturelle » (Krashen et Terrel, 1983). Pour les partisans de cette approche, les règles conscientes ont une fonction limitée dans l'usage d'une L2 parce que, dans une conversation naturelle, le locuteur n'a pas le temps de réfléchir avant de parler; en outre, l'hypercorrection peut mener à une difficulté pour communiquer. En conséquence, dans la classe les étudiants ne doivent pas être forcés à parler s'ils ne sont pas prêts et, pendant la communication, s'ils commettent des fautes qui n'interfèrent pas avec la communication, celles-ci ne doivent pas être corrigées (Krashen et Terrel, 1983).

À première vue, ces postulats sont très attirants et sont soutenus par une rhétorique convaincante, mais à bien considérer les choses, il se peut que

[...] lorsque l'on permet à l'élève de « s'exprimer » sans trop corriger pour ne pas gêner le flux de la communication, il existe le risque que celui-ci développe une sorte d'interlangue très éloignée de l'usage que les natifs font de la langue cible (Besse, 2001, p. 37).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs se sont opposés à assimiler l'apprentissage de la L1 avec celui de la L2 ou même à assumer que l'apprentissage de la L2 en classe puisse être comparé à l'apprentissage de la L2 dans un environnement naturel (Ellis, 2017; Roberts, 2011). Selon Łyda et Szcześniak (2014), il est vrai que l'acquisition du langage chez l'enfant souligne la nature inconsciente du développement linguistique et il n'est donc pas étonnant que l'idée de processus inconscients ait pris un air de supériorité également dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Dans cette perspective, la réflexion consciente est venue à être considérée comme anormale et le résultat dans l'enseignement de langues secondes, notamment dans les modèles issus de l'approche communicative, c'était que l'instruction grammaticale directe était évitée ou considéré comme un mal nécessaire. Néanmoins, depuis quelques années, la prise de conscience linguistique (*language awareness*) est devenue un sujet populaire dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes et étrangères (Cenoz, Gorter et May, 2017 ; Łyda et Szcześniak, 2014).

Ce nouvel intérêt est né des résultats des recherches conduites dans des contextes où l'approche naturaliste a été mise en place, par exemple, les programmes d'immersion au Canada. L'idée de ces programmes était de fournir aux élèves assez d'*input* à travers l'enseignement du contenu pour qu'ils puissent acquérir la langue cible (le français) de manière naturelle. Au début, dans ces programmes l'attention était portée au sens et non à la forme (qui pourrait entraver la communication). Cependant, quelques chercheurs ont suggéré qu'alors qu'un manque

d'attention à la forme (*focus on form*) n'empêche pas l'acquisition des niveaux de base d'interaction basés sur l'intériorisation des phrases formulées, il était un obstacle sérieux pour atteindre des niveaux élevés d'interaction communicative (Higgs et Clifford, 1982 cités par Roberts, 2011).

En effet, des recherches ont montré que la production orale et écrite des élèves en immersion était très éloignée des usages des locuteurs natifs (Andrews, 2007a; Ellis, 2017; Lyster, 1992). Ainsi, ce qui est ressorti de l'ensemble de ces recherches, c'est que les résultats des apprentissages ont un rapport direct avec le type d'enseignement et que la précision dans l'usage de la langue cible était corrélée directement avec un échafaudage pendant l'apprentissage qui permettait aux élèves d'identifier les rapports entre forme et contenu (Roberts, 2011, p. 248). De plus, il semble y avoir un consensus sur le fait que l'enseignement centré sur la forme aurait une valeur importante dans l'acquisition d'une L2 (Andrews, 2007a; Ellis, 2017). D'où l'intérêt renouvelé pour l'attention à la forme.

De cette façon, plusieurs chercheurs se sont intéressés au type d'enseignement grammatical qu'il faudrait fournir aux élèves (Ellis, 1998, 2006; Lyster, 2007; Nassaji et Fotos, 2004; Spada, 1997). Ces recherches concluent qu'il serait important d'intégrer l'enseignement centré sur la forme dans des activités communicatives. Selon Spada (1997), par «enseignement centré sur la forme» on entend tout effort pédagogique utilisé pour attirer l'attention des apprenants à la forme de la langue, soit de manière implicite ou explicite dans le cadre d'une approche centrée sur le sens. Cela peut inclure l'enseignement direct de la langue ou la rétroaction corrective.

Ainsi, ces études ont trouvé que les apprenants de L2 qui bénéficient le plus de l'enseignement, sont ceux qui reçoivent un enseignement centré sur la forme, opérationnalisé comme une combinaison d'enseignement métalinguistique et de rétroaction corrective, dans un contexte de pratique communicative (Ellis, 2017; Nassaji et Fotos, 2011; Spada, 1997; Trappes-Lomax et Ferguson, 2002). Cela signifie que les enseignants de L2 doivent être formés pour agir dans un contexte communicatif,

mais ils doivent aussi être préparés pour fournir des explications métalinguistiques et de la rétroaction corrective. Pour cette raison, selon Trappes-Lomax et Ferguson (2002), la tâche des programmes de formation des enseignants de L2 est de réintégrer la langue dans une forme évoluée, compatible avec une conception de l'enseignement de la langue comme impliquant à la fois la compétence communicative et la conscience (méta)linguistique. Partant de ce fait, dans la section suivante nous nous pencherons sur le besoin d'encourager la prise de conscience (méta)linguistique chez les futurs enseignants de L1 et L2.

Pourquoi développer la conscience (méta)linguistique des enseignants de langues? (L1 et L2)

D'après ce que nous avons vu dans les paragraphes précédents, il semble que les enseignants de L2 doivent avoir une connaissance de la langue qu'ils enseignent pour pouvoir fournir des explications et de la rétroaction. Néanmoins, il ne s'agit pas de connaître la langue de la façon dont elle est connue par un locuteur natif ; il s'agit plutôt de connaître la langue en tant que sujet, ce qui va permettre à l'enseignant de faire les meilleurs choix pédagogiques pour que ses élèves l'apprennent (Widdowson, 2002). Pour cette raison, d'après Wright (2002), il faut favoriser chez l'enseignant la prise de conscience linguistique. En effet, un enseignant conscient de la langue va comprendre non seulement comment celle-ci fonctionne, mais aussi les problèmes des étudiants avec la langue et il sera sensible aux erreurs et à d'autres éléments de l'interlangue et, selon l'auteur, cela est valable pour l'enseignant de L2 locuteur natif (LN) et l'enseignant de L2 locuteur non natif (LNN).

Pour cette raison, certains auteurs (Andrews et Svalberg, 2017; Edge, 1988; Wright, 2002) ont insisté sur le besoin de développer trois domaines de la conscience linguistique chez les enseignants et les futurs enseignants de L2 : *le domaine de l'utilisateur*, *le domaine de l'analyste* et *le domaine de l'enseignant*.

Le domaine de l'utilisateur implique non seulement l'habileté à utiliser la langue de manière correcte,

mais aussi la conscience des normes sociales et pragmatiques qui sont sous-jacents à un usage approprié. Le domaine de l'analyste suppose la connaissance de la langue, c.à.d., comment la langue fonctionne en général et comment la langue cible fonctionne en particulier. Il s'agit d'une connaissance technique de la langue, comparable à la connaissance de la physique possédée par un enseignant de physique. Cela implique la compréhension de la forme et de la fonction des systèmes langagiers – grammaire, vocabulaire et phonologie. Enfin, le domaine de l'enseignant implique une conscience de comment créer des occasions d'apprentissage langagier, la signification de l'interaction dans la classe et de l'*output* de l'apprenant. Par conséquent, il ne suffit pas que les enseignants soient des usagers compétents de la langue ou qu'ils comprennent comment la langue fonctionne; ils doivent aussi avoir un niveau de conscience de la langue qui leur permet de l'évaluer, de l'analyser et de la présenter aux apprenants d'une manière qui facilite l'apprentissage.

En outre, en ce qui concerne les enseignants de L1, eux aussi devraient développer un niveau élevé de conscience linguistique, non pas en tant qu'usagers de la langue puisqu'ils sont déjà des locuteurs compétents de leur L1, mais surtout en tant qu'analystes pour encourager une attitude d'analyse de la langue chez leurs élèves. En général, l'enseignement de la L1 a favorisé une approche discursive et pragmatique basée sur les postulats de Halliday dans son ouvrage *Language in use* (Hawkins, 1984) et beaucoup d'enseignants de L1 ont négligé le rôle de l'analyse de la langue en tant que système. Pourtant, selon Hawkins (1984), même Halliday avait dit dans l'introduction de son ouvrage qu'il y aurait une relation cruciale entre la conscience et la compétence et qu'il trouvait regrettable que l'étude de la langue en L1 soit identifiée avec un type rudimentaire et inadéquat de connaissance de la langue et que sa validité soit jugée par son pouvoir d'améliorer la compétence.

De même, Gombert (1996) a signalé que la prise de conscience métalinguistique chez l'enfant n'est pas opérée automatiquement et que l'apparition

et l'automatisation des méta-processus semblent dépendre d'apprentissages culturels, scolaires et de la manipulation du langage écrit, et il ajoute que «sans pression de l'environnement, il ne se fait pas l'effort nécessaire à l'adoption de cette attitude de contrôle intentionnel de ses propres traitements linguistiques ni non plus à la découverte de la structure de l'écrit» (Gombert, 1996, p. 7). Alors, l'enseignant de L1 joue un rôle important dans le développement métalinguistique de l'enfant.

Plus récemment, Bulea Bonckart et Gagnon (2017) ont insisté sur le besoin de travailler la grammaire dans le cadre de la formation des enseignants de français L1, parce que cela permettrait le développement des compétences langagières, ainsi que la connaissance et la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue. D'après les auteurs, la plupart des problèmes de l'enseignement de la grammaire en L1 pourraient en partie être résolus par un investissement dans la formation des enseignants (Bulea Bonckart et Gagnon, 2017) et cela pourrait être valable aussi pour l'enseignement d'une L2.

Par ailleurs, dans l'apprentissage d'une L2 il semble que les habiletés métalinguistiques en L1 importent. Par exemple, selon Hawkins (1984), les études sur l'aptitude à l'apprentissage de langues étrangères ont montré que l'un des éléments clés pour apprendre une L2 est l'habileté de l'individu de démontrer sa conscience des patrons syntaxiques dans les phrases et son habileté de raisonner analytiquement à propos de matériaux verbaux. Gombert (1996), pour sa part, en réfléchissant sur des questions comme s'il est «préférable pour des raisons d'économie de ressources cognitives, de recourir à des processus méta pour construire la L2 à partir de la L1» ou «s'il vaut mieux de développer la L2 à partir de son utilisation symbolique», conclut que ce sont des questions qui manquent de pragmatisme, car «l'individu pourvu de connaissances métalinguistiques les utilisera, que l'on veuille ou non, dans sa tentative d'apprentissage d'une langue seconde» (Gombert, 1996, p. 8).

Enfin, quelques études ont montré que les apprenants de L2 ne répliquent pas le processus d'acquisition de leur L1, mais bien au contraire; d'un côté, ils utilisent leurs habiletés métalinguistiques en L1 pour accéder à la L2, et de l'autre, ils se servent de la L1 pour interroger l'usage de la L2 (Roberts, 2011). De surcroît, les habiletés métalinguistiques en L1 affectent le développement de la connaissance procédurale en L2, et la complexité, la précision et l'aisance en L2 (Wistner, 2014). Pour ces motifs, l'enseignant de L1 devrait lui aussi avoir un niveau élevé de conscience langagière ou métalinguistique pour échafauder la prise de conscience chez l'élève et ainsi faciliter le développement de la littératie en L1 et « préparer le terrain » pour l'apprentissage d'un L2 chez les enfants.

Dans cet ordre d'idées, il semble convenable que les enseignants de L1 et de L2 Ln et Lnn développent des connaissances sur la langue qu'ils enseignent; cependant, il ne s'agit pas des connaissances intuitives qu'un locuteur natif a de sa langue, mais plutôt des connaissances explicites ou, dans les termes d'Ellis (1998), des connaissances techniques qui leur permettent d'analyser la langue avec leurs élèves. Autrement dit, les futurs enseignants doivent devenir des explorateurs autonomes de la langue (Andrews et Svalberg, 2017; Wright, 2002) pour pouvoir ainsi favoriser cette même attitude chez leurs étudiants. D'ailleurs, pour Bulea-Bronkart et Gagnon (2017), les enseignants en cours de formation devraient être initiés aux démarches de découverte, d'observation et d'analyse de la langue que seront pratiqués dans les classes avec les élèves.

De manière générale, selon Roberts (2011) il y a une relation symbiotique entre l'apprentissage et l'enseignement, alors la tâche de l'enseignant est de faciliter le processus d'apprentissage, c'est-à-dire de fournir l'échafaudage adéquat afin d'aider l'élève à devenir autonome dans l'usage de la langue, soit la L1 ou la L2. Sous ce rapport, dans la section suivante nous nous centrerons sur la formation des enseignants de L2, qu'ils soient locuteurs natifs (LN) ou locuteurs non natifs (LNN).

Vers une prise de conscience (méta)linguistique chez les enseignants de L2 Ln ou Lnn

Relativement à la formation langagière des enseignants de L2, il faut considérer plusieurs aspects. D'abord, le fait que le futur enseignant soit un locuteur natif (LN) ou un locuteur non natif (LNN) pose des défis de formation différents. Selon Andrews (2007a), d'une manière générale, on pense qu'une L2 devrait être enseignée par un locuteur natif. En effet, d'après cet auteur, la recherche a trouvé que le Ln est un modèle parfait d'imitation et qu'il est davantage capable de mener ses élèves à communiquer. Cependant, Lasagabaster et Sierra (2006) se rapportant à Seidlhofer (1999), signalent qu'être un locuteur natif et donc avoir une très bonne maîtrise de la langue cible n'implique pas automatiquement l'habileté d'identifier le langage qui peut être utilisé à des fins pédagogiques.

En effet, dans une étude conduite en Espagne, Lasagabaster et Sierra (2006) ont trouvé qu'il est vrai que les étudiants préfèrent les LN pour l'apprentissage de la prononciation, de la culture et la civilisation, de la compréhension et la production orale et du vocabulaire; mais, ces mêmes étudiants disent préférer un LNN pour l'enseignement de la grammaire et des stratégies d'apprentissage. D'après ces auteurs, les enseignants LNN seraient des agents facilitateurs de l'apprentissage puisqu'ils peuvent être des médiateurs entre les langues (langue maternelle et langue cible) à travers une pédagogie adéquate, ce qui est très valorisé par les étudiants ayant participé à l'étude. En plus, d'autres études ont montré que les enseignants qui connaissent la L1 des étudiants sont plus conscients de la source des difficultés rencontrées par ces derniers lors de l'apprentissage de la L2 (McNeill, 2017).

Conséquemment, être un enseignant de L2, Ln ou Lnn pourrait avoir des avantages et des inconvénients, ainsi que des défis de formation bien différents. Partant de ce fait, dans cette section nous commencerons par analyser les recherches sur le besoin de la prise de conscience langagière chez les enseignants de langues en général. Ensuite, nous

nous concentrerons sur la recherche qui s'est intéressée à la formation des enseignants de L2 locuteurs natifs (LN), et ensuite, nous analyserons quelques recherches sur la formation des enseignants de L2 locuteurs non natifs (LNN). Pour conclure cet article, nous esquisserons quelques alternatives de formation pour encourager la prise de conscience langagière au cours de programmes de formation initiale pour des enseignants de L2.

Parmi les premiers à réfléchir sur le besoin de développer la conscience linguistique des enseignants de L2 se trouvent Wright et Bolitho (1993). Selon ces chercheurs, plus conscient est l'enseignant de la langue et de comment elle fonctionne, meilleur sera son enseignement. En effet, selon les auteurs, un enseignant linguistiquement conscient sera en meilleure mesure d'accomplir plusieurs tâches: préparer les leçons, évaluer, adapter et écrire des matériaux; comprendre, interpréter et dessiner un syllabus ou un curriculum; évaluer les performances des élèves et contribuer au travail sur l'enseignement de la L2 à travers le curriculum.

Pour ces auteurs, la conscience linguistique de l'enseignant est un élément central dans la perspective communicative en raison de la richesse et de la complexité de cette perspective et cela s'applique aussi bien pour les enseignants locuteurs natifs (LN) que pour les enseignants locuteurs non natifs (LNN). En effet, la conscience linguistique va permettre à l'enseignant, non pas de fournir des «réponses correctes», mais de fournir l'expertise nécessaire pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. Pour illustrer leur approche, les auteurs ont présenté et commenté un ensemble d'activités adressées à des enseignants de langues que nous analyserons dans la dernière partie de cet article.

Après le travail de Wright et Bolitho (1993), la plupart des recherches empiriques sur la conscience (méta)linguistique des enseignants ont été menées par Andrews (1997, 1999, 2001, 2006, 2007a, 2007 b). Bien que la majorité de ces travaux aient porté sur la conscience linguistique des enseignants d'anglais locuteurs non natifs à Hong Kong, dans son ouvrage de 2006 Andrews affirme qu'il est nécessaire de développer la conscience (méta)linguistique des

enseignants de L2 LN et LNN. Selon lui, tous les enseignants de L2 ont besoin d'un certain niveau de conscience linguistique de l'enseignant (CLE) (en anglais *teacher language awareness* ou TLA), qui dépend d'un travail intense, de pratique, de réflexion et de sensibilité plutôt que d'un accident de naissance (Andrews, 2007a, p. 65).

Pour sa part, Hedgcock (2002) présente un modèle de formation des enseignants qui comprend la connaissance linguistique, la conscience métalinguistique, la théorie, la recherche, la pratique et l'intuition comme interdépendantes. D'après cet auteur, pour être vraiment conscients de l'usage, de la connaissance et de la structure linguistique, les futurs enseignants doivent développer une connaissance performative, descriptive et métalinguistique, ce qui est essentiel pour prendre des décisions informées à propos du curriculum, du contenu des leçons et des procédures pédagogiques. Cependant, cet appel à l'étude de la structure linguistique ne doit pas être interprété comme un retour au modèle de transmission dans la formation des enseignants de L2. Il s'agit plutôt d'éveiller la conscience du futur enseignant et de l'impliquer dans la pratique de la résolution des problèmes, le raisonnement critique et la structure linguistique (Svalberg, 2012). Cela se ferait par le biais de l'examen de la structure et le comportement linguistique dès la perspective d'un observateur conscient de la langue.

Sur ce dernier point, Wright (2002) a aussi insisté. Il considère que devenir un enseignant de langues implique plusieurs processus, en particulier, celui d'apprendre à créer des connexions entre l'aspect linguistique (ou du contenu) et l'aspect méthodologique de l'enseignement; alors, il propose le développement de la conscience linguistique (*language awareness*) comme une manière de lier la connaissance du contenu (connaissance linguistique) avec la méthodologie en classe. Wright (2002) pense que les enseignants doivent se sentir à l'aise dans leur usage de la L2 et dans la connaissance du système de la langue, donc, ils ont besoin de stratégies efficaces pour lier la compétence et la connaissance avec des méthodes d'enseignement

appropriées. Cela favoriserait une attitude d'explorateur chez les futurs enseignants de langue.

En ce qui concerne plus précisément la formation des enseignants de langues LN, les résultats des recherches empiriques suggèrent qu'il faut porter plus d'attention aux connaissances grammaticales explicites de cette population. Par exemple, Andrews (1999), a conduit une étude dont le but était d'examiner les connaissances déclaratives grammaticales et les connaissances de la terminologie grammaticale des enseignants LN et des enseignants LNN, et a trouvé que les enseignants LNN surpassaient les enseignants LN dans toutes les mesures. Arva et Medgyes (2000) ont conduit une étude pour comparer les performances des enseignants de L2, LN et LNN, et il est ressorti que les enseignants d'anglais L2, LN avaient une maîtrise supérieure de la langue anglaise, par rapport à leurs pairs LNN, et que leur seule présence à l'école était un facteur de motivation pour les apprenants. Cependant, en ce qui concerne la connaissance de la grammaire, ces participants ont signalé que même s'ils pouvaient repérer des erreurs, la plupart d'entre eux n'étaient pas capables de fournir une explication grammaticale aux élèves. De plus, puisque ces enseignants ne partageaient pas la L1 des élèves, ils pouvaient ressentir de la difficulté à expliquer des contenus élémentaires, notamment à des étudiants débutants.

Enfin, Martineau (2007) qui a mené une étude sur les connaissances grammaticales et les représentations à l'égard de la grammaire des futurs enseignants de français langue seconde (FL2), LN au Québec, a trouvé que dans les programmes de formation des enseignants l'attention accordée au contenu disciplinaire, soit à la langue française, est déficiente. En effet, d'après le chercheur, les futurs enseignants ne sont pas familiarisés avec les erreurs produites par les apprenants de FL2 ni aux différentes façons de les traiter. En outre, dès que les enseignants de FL2 LN finissent leur programme d'études et commencent à travailler, ils sont confrontés aux limites de leurs connaissances intuitives du français dans leur volonté d'expliquer la langue. En effet, l'auteur considère que les connaissances méta-

linguistiques acquises par ces futurs enseignants au cours de leur propre apprentissage du français (en tant que langue maternelle) ne sont pas appropriées pour leur permettre de guider adéquatement les élèves de français, langue seconde.

Ainsi, les résultats de recherches présentées ici montrent qu'il est nécessaire de favoriser la prise de conscience langagière dans les programmes de formation initiale des enseignants de L2, LN.

Pour ce qui est de la recherche sur la formation des enseignants de L2 LNN, les résultats sont similaires. Par exemple, Murdoch (1994) souligne le besoin d'explorer les différentes manières de renforcer l'attention à la langue dans la formation d'enseignants LNN et redoubler l'attention à la compétence langagière de ces enseignants pendant la formation régulière. De leur côté, Bayliss et Vignola (2007), trouvent que bien qu'il y ait des avantages liés au fait d'être un enseignant LNN, il est important de maintenir et améliorer les compétences langagières de ces enseignants, notamment en ce qui concerne les connaissances grammaticales. Enfin, selon Bournot-Trites (2008), il se peut que les enseignants de français, langue seconde (FL2) LNN aient des lacunes en grammaire, ce qui affecte non seulement la précision de leur langage, mais aussi leur capacité à expliquer les règles de grammaire ou les fautes des élèves. En effet, une étude pilote menée par la chercheuse a confirmé le manque de compétence grammaticale des enseignants de FL2 LNN et, pour cette raison, l'auteure propose un cours de grammaire appelé *Gramligne* qui combine les avantages de la technologie et de la pédagogie différenciée.

Ce que nous venons de présenter confirme le besoin de porter une attention particulière à la langue dans les programmes de formation des enseignants de L2 LNN et LN. Par voie de conséquence, il serait nécessaire de développer la conscience métalinguistique de ces deux groupes d'enseignants, mais de façon différenciée.

Alors, comment doivent être ces exercices de développement de la conscience linguistique de l'enseignant de L2 LN LN et LNN?

En guise de conclusion : quelques alternatives pour l'avenir

D'après l'exposition que nous avons faite, il semble qu'il soit important d'encourager la prise de conscience de la langue au cours des programmes de formation initiale des enseignants de L1 et de L2, L1 et L3. Quelques recherches parlent du développement de la conscience linguistique de l'enseignant (CLE) (*Teacher language awareness TLA*), d'autres du développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant (CME) (*Teacher metalinguistic awareness TMA*) et d'autres, encore, de porter davantage d'attention à la langue dans les programmes de formation initiale des enseignants de langues. Malgré cette diversité terminologique, toutes ces recherches sont d'accord en ce qu'il faut accroître l'attention à la langue et principalement à la grammaire dans la formation initiale des enseignants de langues.

Dans le cas des enseignants de L1, il s'agit plutôt de développer des habiletés d'analyse de la langue; dans le cas des enseignants de L2, il faut tenir compte de leur rapport avec la langue, c'est-à-dire, s'il s'agit de leur L1 ou de leur L2 pour ainsi savoir quel type de conscience (méta)linguistique il faudrait développer et comment. Comme nous avons vu, la recherche et la théorie ont été très concernées par le rôle de la «conscience» dès la perspective de l'enseignant. En effet, les chercheurs se sont concentrés sur la corrélation entre la connaissance formelle du système langagier et les bienfaits de cette connaissance. Apparemment, la compréhension que l'enseignant a de la nature de la langue, améliore l'efficacité de l'enseignement (Andrews et Svalberg, 2017; Łyda et Szcześniak, 2014).

Relativement aux enseignants de langues locuteurs natifs (LN), l'un des défis de formation est de les faire conceptualiser leurs intuitions langagières afin qu'ils puissent expliquer la langue à leurs élèves. Il faut donc les aider à penser la langue du point de vue d'un locuteur non natif. À cet égard, Widdowson (2002), dit que l'enseignant de L2 locuteur natif doit être capable de reconnaître sa langue maternelle en tant que langue étrangère, et Véronique (2007)

signale qu'il faut développer chez le futur enseignant de L2 des capacités d'analyse et de compréhension de la démarche d'appropriation des apprenants. Il est important de remarquer que ces futurs enseignants possèdent des connaissances implicites et, d'après Véronique (2007) se rapportant à Ellis (2005), l'intuition d'acceptabilité d'un énoncé précède la capacité à fournir une explication métalinguistique explicite (Véronique, 2007, p. 101). Un autre défi signalé par Martineau (2007), c'est d'aider les futurs enseignants de L2 LN à reconnaître les fautes les plus fréquentes des élèves, ainsi que le métalangage qui permet de décrire et d'analyser la langue pour éviter le choc dans la pratique.

Quant aux enseignants de L2 locuteurs non natifs (LNN), bien qu'ils puissent avoir quelques avantages vis-à-vis des enseignants de L2 LN –car ils ont eux-mêmes appris la langue en tant que L2–, il est important de développer et maintenir leur compétence langagière, leur compétence grammaticale et leur habileté à expliquer la langue. Chez ces futurs enseignants, il importe de savoir comment ils ont appris la (ou les) langue(s) cible(s), parce que cela va avoir un impact sur leurs croyances et connaissances, ce qui va influencer leur pratique pédagogique (Borg, 2003 ; Donoso-Herrera, 2020). Ainsi, avant de mettre en place des activités pour le développement de la prise de conscience de la langue, il faudrait s'interroger sur leurs croyances et connaissances à propos de la langue et de son enseignement. Un autre aspect important, c'est leur niveau de connaissance de la langue en tant qu'utilisateur et en tant qu'analyste (connaissances grammaticales et du métalangage). Plus d'exposition à la langue (orale et écrite), ainsi que des exercices pour le développement de la conscience linguistique de l'enseignant (CLE) pourraient aider à cette fin.

Bien que selon Andrews et Svalberg (2017), il n'y ait pas de preuve concrète du rapport entre le niveau de conscience (méta)linguistique de l'enseignant et les résultats des élèves, tel que nous l'avons signalé dans cet article, la recherche a montré, d'une part, que les élèves qui ont de bonnes habiletés métalinguistiques en L1 auront plus facile la tâche d'apprendre une L2, et, d'autre part, que les étudiants

qui sont capables de déplacer l'attention à la forme (*focus on form*) à l'attention au sens (*focus on meaning*) sont ceux qui avancent le plus vite. À notre avis, ce sont des raisons suffisantes pour penser que l'enseignant doit être en mesure d'aider les élèves à porter attention à la forme. Pour cela, lui-même doit avoir une bonne conscience métalinguistique, c'est-à-dire, il doit être conscient de comment la langue fonctionne pour être en mesure de l'analyser et de l'enseigner.

Pour cette raison, il faudrait continuer la recherche sur ce sujet, car d'après quelques auteurs (Andrews et Svalberg, 2017; Andrews, 2007a et Wright, 2002), il y a eu peu de mouvement autour de l'étude de la langue dans les programmes de formation des enseignants. En deuxième lieu, il faut réfléchir sur les activités ou les cours visant au développement de la conscience linguistique des futurs enseignants de L2. En effet, les résultats des recherches recensées ici signalent que les participants doivent être engagés dans l'activité et non absorber de manière passive l'input donné par un «expert» (Andrews, 2007a, Murdoch, 1994, Wright, 2002 ; Svalberg, 2012; Wright et Bolitho, 1993).

En outre, il faut favoriser la discussion et le partage entre LN et LNN. Selon Andrews (2007 b), l'un des défis est de mettre en contact des enseignants (ou futurs enseignants) de L2 LN et LNN pour profiter des avantages de chaque groupe et Oliveira et Clark-Gareca (2017) ont pointé sur l'importance de favoriser la collaboration entre des enseignants et futurs enseignants de L2, Ln et lnn. Pour cela, on pourrait profiter des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC); en effet, une collaboration entre ces deux groupes peut favoriser la compétence d'usager chez le locuteur non natif (LNN), et celle d'analyste et enseignant chez le locuteur natif (LN) comme il a été montré dans une étude menée par Donoso-Herrera (2020).

Références

Andrews, S. (1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, 6(23), pp. 147-161. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.1997.9959924>

- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education* (13), 161-177.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90.
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15(1), 1-19.
- Andrews, S. (2007a). *Teacher Language Awareness*. New York: Cambridge University Press.
- Andrews, S. (2007 b). Researching and developing teachers language awareness: developments and future directions. Dans J. Cummins, & C. Davison, *International handbook of English language teaching* (pp. 945-959). New York: Springer.
- Andrews, S., & Svalberg, A. M. (2017). Teacher language awareness. Dans J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 219-231). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *La revue canadienne de langues vivantes*, 63(3), 217-244.
- Besse, H. (2001). Peut-on «naturaliser» l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier ? *Le français dans le monde. Recherches et applications: Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, pp. 29-57.
- Borg, S. (1994). Language awareness as methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3(2), 61-71. <http://dx.doi.org/110.1080/09658416.1994.9959844>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108.
- Bournot-Trites, M. (2008). Vision pour le soutien des acquis linguistique des enseignants de FLS. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 11(1), 21-39.
- Bulea-Bronckart, E., & Gagnon, R. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Lille: Presses de l'Université de Septentrion.
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.). (2017). *Language Awareness and Multilingualism*. *Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_1

- Chomsky, N. (2004). *The generative enterprise revisited. Discussions with Riny Huybregts, Henk van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi*. New York : Mouton de Gruyter.
- Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants «natifs» et «non-natifs» de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237/document>
- Donoso-Herrera, L. (2020). *Télécollaboration et développement de la conscience métinguistique de l'enseignant : analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/66859>
- Ellis, N. C. (2017). Implicit and Explicit Knowledge About Language. Dans Cenoz J., Gorter D., May S. (Eds.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_7
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39-60.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review* (19), 18 -41.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE* (8), 41-55.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), 299-317.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2006). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? Dans E. Llurda (Éd.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 217-241). New York: Spinger.
- Łyda, A., & Szcześniak, K. (Eds.). (2014). *Awareness in action: The role of consciousness in language acquisition*. Cham: Springer International Publishing.
- Lyster, R. (1992). Speaking immersion. Dans S. Rehorick, & V. Edwards (Eds.), *French immersion: Process, product and perspectives* (págs. 84-100). Welland: La Revue canadienne des langues vivantes.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia : John Benjamins.
- Martineau, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement: Connaissances grammaticales et représentations des futurs enseignants de français langue seconde*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Québec à Montréal, UQÀM. Consulté le 04 12, 2015, sur Archipel: <http://www.archipel.uqam.ca/898/1/M9914.pdf>
- McNeill, A. (2017). Native and non-native teachers' sensitivity to language learning difficulties from a learner's perspective: Implications and challenges for teacher education. Dans J. de D. Martínez Agudo (Ed.). *Native and Non-Native teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (pp. 239-253). Berlin: De Gruyter.
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48, 253-265.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. London: Routledge.
- Oliveira (de), L., & Clark-Gareca, B. (2017). Collaboration between NESTs and NNESTs. Dans J. de D. Martínez Agudo (Ed.). *Native and Non-Native teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (pp. 317-335). Berlin: De Gruyter.
- Roberts, A. D. (2011). *The role of metalinguistic awareness in the effective teaching of foreign languages*. Berlin: Peter Lang.
- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition. *Language Teaching* (29), 73 - 87.
- Svalberg, A. M. (2012). Peer interaction, cognitive conflict, and anxiety on a Grammar

- Awareness course for language teachers. *Language Awareness*, 21(1-2), 137-155. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639886>
- Trappes-Lomax, H., & Ferguson, G. (Éds.). (2002). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Véronique, D. (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. *Le français dans le monde: Recherches et applications. Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives*, 41, 96-105.
- Widdowson, H. (2002). Language teaching. Defining the subject. Dans H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Éds.), *Language in language teacher education* (pp. 67-81). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Wistner, B. (2014). *Effects of metalinguistic knowledge and language aptitude on second language learning*. [Thèse de doctorat, Temple University]. Consulté le 03 15, 2015 sur Temple University Library: <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/4027>
- Wright, T. (2002). Doing language awareness. Dans H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Éds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 113-129). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: a missing link in teacher language education. *ELT Journal*, 47(4), 292-304.

Lenguaje y envejecimiento. Discusión acerca del deterioro/preservación de la sintaxis en los adultos mayores

**Language and
Aging. Discussion**
of Syntax Impairment/
Preservation in Older
Adults.

**Linguagem e
envelhecimento.
Discussão sobre a**
deterioração/preservação
da sintaxe em idosos

Eugenia Marta Rivieri* <https://orcid.org/0000-0002-9636-4014>



Para citar este artículo

Rivieri, E. M. (2023). Lenguaje y envejecimiento: discusión acerca del deterioro/preservación de la sintaxis en los adultos mayores. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14050>

Artículo recibido
17/06/2021

Artículo aprobado
16/08/2021

* Magíster, becaria Doctorado Nacional ANID 2019 n° 21190149. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Correo: eugenia.rivieri@mail.pucv.cl

Resumen

El estudio del procesamiento sintáctico en la vejez ha sido abordado, fundamentalmente, a partir de dos enfoques: uno basado en la memoria y otro basado en estructura y jerarquía, donde el primero está vinculado a la memoria de trabajo y el segundo a la habilidad sintáctica. Las evidencias respecto de este procesamiento durante el envejecimiento son divergentes pues unas sostienen que la dificultad para procesar oraciones con complejidad sintáctica se debe a la disminución de la capacidad de almacenamiento y retención de la memoria de trabajo; mientras que otras sostienen que, si bien se ralentiza el proceso, la habilidad sintáctica se preserva. El foco del fenómeno radica en que algunos autores ignoran en el procesamiento las distancias estructurales –nodos sintácticos– y solo consideran en la distancia sintáctica la dependencia de dos elementos (pronombre/referente); esto abre un debate respecto de los sistemas de memoria a la base del procesamiento sintáctico. En este marco el objetivo de este artículo de reflexión es discutir estas dos aproximaciones teóricas e identificar las ventajas y limitaciones de cada uno de ellos a la hora de explicar el fenómeno.

Palabras clave

envejecimiento; sintaxis; memoria de trabajo; memoria procedimental; autonomía de la sintaxis

Abstract

The study of syntactic processing in old age has been approached mainly from two accounts: one based on memory and the other based on structure and hierarchy. The former is linked to working memory and the latter to a syntactic ability. Some argue that the difficulty in processing sentences with syntactic complexity is due to a decrease in the storage and retention capacity of working memory, while others argue that although the process slows down, the syntactic ability is preserved. The focus of the phenomenon lies in the fact that some authors ignore structural distances - syntactic nodes - in processing and only consider in the syntactic distance the dependency of two elements (pronoun/referent). This opens a debate about the memory systems at the basis of syntactic processing. In this framework, this reflection paper aims to discuss these two theoretical approaches and identify the advantages and limitations of each of them in explaining the phenomenon.

Keywords

ageing; syntax; working memory; procedural memory; syntax autonomy

Resumo

O estudo do processamento sintático na velhice tem sido abordado, fundamentalmente, a partir de dois enfoques: um deles baseado na memória e outro baseado na estrutura e hierarquia. Onde o primeiro está vinculado à memória de trabalho e o segundo à habilidade sintática. As evidências a respeito desse processamento durante o envelhecimento são divergentes pois uma sustenta que a dificuldade para processar orações com complexidade sintática se deve à diminuição da capacidade de armazenamento e retenção da memória de trabalho; enquanto as outras sustentam que, se bem se retarda o processo, a habilidade sintática se preserva. O foco do fenômeno radica em que alguns autores ignoram no processamento as distâncias estruturais –nós sintáticos– e só consideram na distância sintática a dependência de dois elementos (pronomes/referentes); isto, abre um debate respeito dos sistemas de memória à base do processamento sintático. Neste marco o objetivo deste artigo de reflexão é discutir essas duas aproximações teóricas e identificar as vantagens e limitações de cada uma delas na hora de explicar o fenômeno.

Palavras-chave

envelhecimento; sintaxe; memória de trabalho; memória procedimental; autonomia da sintaxe

Introducción

La producción y comprensión de una frase es una tarea compleja que implica la coordinación de múltiples mecanismos cognitivos y neuronales, los cuales se ven afectados a medida que se envejece (Mody, 2017). En efecto, cambios como una reducción generalizada del volumen de materia gris (Good *et al.*, 2001) y una disminución de la capacidad de la memoria de trabajo (Caplan y Waters, 2005) presentan desafíos para el procesamiento del lenguaje durante el envejecimiento.

En el caso del procesamiento sintáctico, las evidencias muestran un deterioro en el procesamiento de oraciones sintácticamente complejas, como aquellas que cuentan con relaciones de dependencia cuyas distancias sintácticas son largas y que involucran, por ejemplo, oraciones relativas (Liu y Wang, 2019; Véliz *et al.*, 2010; 2013). A pesar del consenso respecto del declive, no existe acuerdo respecto del porqué de este fenómeno.

Algunos estudios señalan que el declive en el procesamiento de la complejidad sintáctica en la vejez está relacionado con la disminución de la capacidad de almacenamiento y el decrecimiento del índice de velocidad de procesamiento de la memoria de trabajo (Caplan & Waters, 2005; Kemtes y Kemper, 1997; Véliz *et al.*, 2010), mientras que los estudios respecto de su preservación parecen estar asociados a la memoria procedimental (Bock, 1986; Liu y Wang, 2019;). Dicho en otras palabras, por un lado, investigaciones desarrolladas sobre el fenómeno señalan que la retención y recuperación de la información sintáctica disminuye a medida que se envejece, por lo cual el procesamiento sintáctico se vería ralentizado y simplificado; por otro, la habilidad cognitiva vinculada a procedimientos relacionados con la combinación de elementos en estructuras complejas que tienen relaciones de precedencia (secuenciales) y de jerarquía, como la habilidad sintáctica, se preserva. En resumen, a pesar de los múltiples estudios respecto del deterioro de la comprensión y producción de oraciones complejas durante el envejecimiento, aún no existe claridad respecto de si este declive es el resultado de

un deterioro de la habilidad sintáctica o de la memoria de trabajo (Davidson, 2003; Liu y Wang, 2019).

En este marco, este artículo se propone discutir ambas aproximaciones e identificar ventajas y limitaciones de cada una. Para ello, se expondrán algunas características de la cognición durante el envejecimiento, principalmente la variación en los sistemas de memoria y su repercusión en el funcionamiento de la lengua; luego, se presentarán los dos enfoques con los que se ha explicado el deterioro y la preservación del procesamiento sintáctico y se los pondrá en relación, a fin de identificar sus ventajas y limitaciones.

Envejecimiento, sistemas de memoria y lenguaje

El estudio del procesamiento sintáctico ha sido abordado, principalmente, desde dos perspectivas (Bulut *et al.*, 2018; Pozniak *et al.*, 2017): una basada en un enfoque de memoria (Chen *et al.*, 2005; Gibson, 1998; 2000; Ness *et al.*, 2017) y la otra, en el procesamiento de estructuras (Baumann, 2014; Hawkins, 1999; 2004). La primera está vinculada específicamente a la memoria de trabajo, y la segunda, a una habilidad cognitiva que estaría asociada a aprendizajes de secuencias, reglas y patrones —como la habilidad sintáctica— que estaría relacionada con la memoria procedimental, según el modelo neurocognitivo propuesto por Ullman (2001a, b; 2004; 2005; 2016). De acuerdo con este autor, la memoria declarativa y la procedimental están en la base del procesamiento del lenguaje y se asocian con el lexicon y la gramática mental, respectivamente.

Ahora bien, durante el envejecimiento se produce un deterioro cognitivo (Mather, 2010) que repercute en el funcionamiento del lenguaje (Warren *et al.*, 2018) ya que este requiere de la coordinación de diversos procesos cognitivos básicos. Uno de ellos es el sistema de memorias, como demuestran evidencias obtenidas desde diferentes enfoques cognitivos (Baddeley, 2003; Baddeley y Hitch, 1974; Reber, 1989; Schank, 1980) y psicolingüísticos (Kintsch, 1988). En síntesis, para discutir

sobre la preservación y el declive del procesamiento sintáctico es preciso referirse a las variaciones de estos sistemas durante la vejez.

Memoria de trabajo

La memoria de corto plazo es la encargada del almacenamiento y la manipulación de información durante el breve periodo de tiempo necesario para realizar alguna actividad cognitiva o motora, pero también incluye en su estructura aspectos relacionados con el lenguaje. Al respecto, el clásico modelo de Baddeley y Hitch (1974) y su actualización (Baddeley, 2003) proponen que el procesamiento de la información y las estructuras que lo permiten (es decir, la memoria operativa) se compone, al menos, de cuatro subsistemas: el bucle fonológico, relacionado con la información verbal y acústica; la agenda visoespacial, que proporciona su equivalente visual; ejecutivo central, sistema de control atencional del que dependen los subsistemas anteriores; y el *buffer* episódico, que procesa información multimodal proveniente de la memoria episódica.

Es así como la memoria de trabajo está asociada con la adquisición y desarrollo de la lengua tanto en términos léxicos como de sintaxis- ya que está implicada en el aprendizaje del vocabulario el cual conlleva la secuenciación de las propiedades fonológicas del lenguaje: las unidades categóricas, la estructura de las sílabas y las secuencias fonotácticas (Warren *et al.*, 2018). Además, el aprendizaje del discurso implica la secuenciación de las unidades léxicas del idioma: cláusulas y colocaciones (Ellis, 1996). Vale decir que, en términos generales, la memoria de trabajo tiene que ver con los tipos de procesos mentales que intervienen cuando la información se retiene durante un período de segundos a minutos. Es así que esta representa un almacén de capacidad limitada para retener información a corto plazo (retención) sobre la cual se realizan operaciones mentales. En relación con el desarrollo de la memoria de trabajo durante el envejecimiento, esta se ve deteriorada, lo que redundará en una disminución en su capacidad de almacenamiento y, por lo tanto, afecta la eficiencia del procesamiento.

En lo que se refiere al deterioro en el procesamiento de la complejidad sintáctica en los adultos mayores saludables, este ha estado asociado con la disminución de la capacidad de almacenamiento y el decrecimiento del índice de velocidad de procesamiento de esta memoria (Kemper *et al.*, 2001; Kemper & Sumner, 2001; Rabaglia y Salthouse, 2011; Véliz *et al.*, 2010). Así, desde esta perspectiva, se interpreta que cuando se manifiestan fallas en el procesamiento sintáctico, se debe a un déficit en la memoria de trabajo. Por ejemplo, la dislexia se explica como una patología producida por un trastorno del desarrollo asociado con la reducción del almacenamiento de información verbal en la memoria de trabajo; en efecto, una menor capacidad de retención de la memoria de trabajo es uno de los criterios clínicos para el diagnóstico de esta condición (Ellis y Large, 1987; 1996). No obstante, también se ha observado que las personas con dislexia tienen menor rendimiento en tareas que involucran procesamiento sintáctico, como la comprensión escrita (Scarborough, 1991), lo que podría indicar que la dislexia sería un fenómeno que va más allá del procesamiento fonológico. Específicamente, esta asociación entre los déficits de procesamiento fonológico y la adquisición restringida de la sintaxis podría indicar que los problemas para identificar y aprender la secuenciación y la jerarquización de las unidades categoriales podría deberse a otro tipo de afección, distinta a las fallas en la memoria de trabajo (Ellis, 1996; Jiménez *et al.*, 2004).

En efecto, se han realizado estudios que sostienen que la habilidad sintáctica vinculada a procedimientos asociados con la combinación de elementos en estructuras complejas que tienen relaciones de precedencia (secuenciales) y de jerarquía se preserva (Davidson *et al.*, 2003; Liu y Wang, 2019).

Memoria declarativa

Desde los primeros modelos de memoria de largo plazo (Tulving, 1972) se introduce la idea de que sus aspectos declarativos pueden descomponerse en una memoria episódica y otra semántica. Así, los contenidos de la memoria episódica consisten en

recuerdos de experiencias personales vitales —sus circunstancias temporales, espaciales, emocionales y sus participantes— almacenadas y evocadas de forma explícita (Tulving, 1972; 1984), mientras que la memoria semántica almacena contenidos que permiten el uso del lenguaje, es decir, el conocimiento acerca de los significantes, los significados y sus referentes (Tulving, 1984), sin atender al contexto en que la información fue almacenada y sin conciencia de su recuperación.

Los cambios en la memoria declarativa son de los primeros en manifestarse después de los sesenta años (Warren *et al.*, 2018). De hecho, según algunos estudios (Jonker *et al.*, 2000; Schaie, 2005), la mitad de los adultos mayores se quejan por la disminución de la función de la memoria diaria en lo que se refiere a la información de episodios. En efecto, estos deterioros en la función de memoria declarativa episódica pueden contrastarse con la relativa preservación de los conocimientos bien establecidos y muy familiares, incluidos los semánticos e información autobiográfica, así como la memoria no declarativa o procedimental para habilidades practicadas cotidianamente.

En general, se ha observado que la memoria declarativa —en lo que refiere a la información recientemente aprendida— parece ser la habilidad de memoria más afectada en los adultos mayores. Por ejemplo, durante el envejecimiento, las personas tienen un rendimiento más pobre que los adultos jóvenes en las tareas de recuperación realizadas en laboratorio (la generación de la información estudiada) y las de reconocimiento (identificar la información estudiada), independientemente del tipo de estímulo al que son expuestos (Warren, 2018). También, los adultos mayores experimentan un declive en comparación con los adultos más jóvenes en tareas de memoria que implican estímulos comunes de laboratorio como palabras o pasajes de texto, ubicaciones espaciales, imágenes, rostros y actividades, así como ante estímulos más naturales, como artículos en una lista de compras o nombres de personas (Craik y Jennings, 1992). Asimismo, los adultos mayores también tienen menor rendimiento que los jóvenes cuando se realizan pruebas

de memoria que involucran detalles de contexto o información “fuente” (Cohen y Faulkner, 1989), es decir, dos o más fuentes posibles que fueron asociadas a la información cuando esta se conoció.

Formar recuerdos nuevos exige una función distintiva relacional de la memoria declarativa, ya que debe establecer rápidamente nuevas representaciones asociativas entre los individuos, elementos arbitrariamente relacionados con la experiencia, y podría suponerse que los déficits de memoria asociados con la edad podrían tener un correlato con el deterioro neuronal de la memoria declarativa (Warren *et al.*, 2018).

De acuerdo con esta perspectiva, los declives en la memoria declarativa y relacional producto de la edad, pueden atribuirse a los cambios en los aspectos celulares y volumétricos del hipocampo y de las estructuras del lóbulo temporal medio circundantes (Small *et al.*, 2011). La literatura sobre los cambios cerebrales relacionados con el envejecimiento muestra una reducción en el volumen del hipocampo y otras regiones cerebrales que comprenden un hipocampo cortical como las áreas más afectadas (Erickson *et al.*, 2011; Raz *et al.*, 2010).

Estos antecedentes brevemente expuestos respecto de los cambios en la memoria declarativa permitirían formular la hipótesis de que la memoria de trabajo tiene una correlación con la memoria declarativa y que más que un deterioro en lo que refiere a la memoria declarativa en sí misma, es la memoria de trabajo la que ralentiza los procesos debido a la disminución de su capacidad de almacenamiento y retención. En efecto, las tareas de recuperación, recuerdo y reconocimiento las pueden ejecutar, pero a otra velocidad y, en ocasiones, con pistas semánticas (Baddeley y Wilson, 2002; Braver *et al.*, 2008).

Memoria no declarativa

Contrario a los cambios que se presentan en la memoria declarativa a propósito del envejecimiento, hallazgos empíricos indican que la memoria no declarativa está bien preservada y que cualquier disminución es pequeña en relación con las reducciones

de la memoria declarativa (La Voie y Light, 1994; Warren, 2018). Si bien existen múltiples paradigmas experimentales para evaluar la memoria no declarativa, esta suele ser evaluada mediante tareas de *priming* –la presentación inicial de un estímulo (una palabra o una imagen) que influye en la rapidez o la precisión con que una persona procesa la presentación posterior de ese mismo estímulo—. En varios estudios se ha observado que los adultos mayores se desempeñan como los adultos jóvenes en una variedad de tareas de *priming* de repeticiones (Fleischman *et al.*, 2004), como las que implican completar un fragmento de palabras (Light *et al.*, 1986), decisión léxica acelerada (Balota y Ferraro, 1996) y generación de categorías (Light y Albertson, 1989).

De hecho, la preservación del comportamiento de la memoria no declarativa en los adultos mayores es parcialmente consistente con la evidencia de las neuroimágenes que muestran estabilidad volumétrica en las regiones asociadas con procesos no declarativos (Warren *et al.*, 2018). Así, las áreas corticales que participan en el procesamiento sensorial y el *priming* de repetición, como la corteza visual primaria, muestran poca pérdida de volumen a lo largo de la vida útil (Raz *et al.*, 2010). Por el contrario, las estructuras subcorticales, como los ganglios basales y el estriado, suelen disminuir de volumen con la edad (Walhovd *et al.*, 2005). Esta diferencia en los cambios volumétricos sugiere que el desempeño de tareas relacionado con las distintas regiones debería mostrar una diferencia similar; sin embargo, la evidencia empírica no aborda claramente esta especulación.

Por otro lado, los hallazgos de varios estudios de neuroimagen funcional en adultos mayores y de la memoria no declarativa están alineados con evidencias conductuales. Por ejemplo, Bäckman *et al.* (1997) y Fleischman *et al.* (2004), investigaron las diferencias entre los adultos jóvenes y mayores en una tarea no declarativa de *priming* de *word-stem completion*. Los resultados mostraron que no había efectos de edad en el desempeño de la tarea, y que tanto los adultos jóvenes como los mayores exhibían patrones similares de actividad cerebral en la corteza

extra-estriada. Esto es congruente con los resultados de neuroimagen de una tarea semántica de *priming* de repetición. En ella, tanto adultos jóvenes como mayores demostraron beneficios en el tiempo de respuesta basado en la repetición y mostraron patrones de activación del cerebro similares (Lustig y Buckner, 2004).

En cuanto a la memoria procedimental, esta se relaciona con la adquisición y el uso de varios tipos de habilidades de comportamiento, funciona a un nivel automático y su salida es no cognitiva. Además, la adquisición de la mayoría de las habilidades procedimentales (por ejemplo, caminar, nadar, montar en bicicleta) es gradual y lenta y el aprendizaje persiste en el tiempo (Burke y MacKay, 1997; Nilsson, 2003). En otras palabras, la mayoría de las personas pueden desempeñar una habilidad aprendida y no practicarla por años, pero podrá realizarla adecuadamente si se aboca a ella, vale decir, que para la memoria procedimental el olvido no es un problema.

En general, son relativamente pocas las investigaciones que han abordado la cuestión de cómo la memoria procedimental se ve afectada durante el envejecimiento (Nilsson, 2003). Incluso los datos existentes parecen evidenciar un panorama bastante variado. En algunos estudios (Schugens *et al.*, 1997) no se han observado efectos de edad, mientras que en otros sí (Wright y Payne, 1985; Davidson *et al.*, 2003). Respecto de estas evidencias inconsistentes o mixtas, Bäckman *et al.* (1997) sostienen que esto podría deberse a que las diferentes tareas de evaluación de la memoria procedimental en ocasiones también miden capacidades cognitivas distintas de la memoria procedimental, tales como componentes de memoria de trabajo, memoria episódica, habilidad visoespacial, razonamiento, etc. (Nilsson, 2003). Además, estos componentes son sensibles a la edad; en consecuencia, contaminan tareas procedimentales indicando déficits en edad avanzada que no se manifestarían si la tarea de memoria fuese netamente procedimental.

Una de las primeras investigaciones que reveló disociaciones y diferencias individuales respecto de la memoria procedimental fue la demostración

de que los pacientes amnésicos con poco o ningún recuerdo consciente pueden realizar a niveles normales tareas que implican a la memoria procedimental (Jacoby y Witherspoon, 1982; Warrington y Weiskrantz, 1968). En esa misma línea, Howard (1988) llegó a la conclusión de que las diferencias respecto de la edad eran comunes en las tareas episódicas y poco frecuentes en las procedimentales. Tampoco se han encontrado efectos de edad en eficiencia de la memoria procedimental, evaluada mediante la técnica del *priming* en tareas de decisión léxica, categorización semántica, lectura de texto transformado o degradado, la finalización de fragmentos de palabras, la identificación perceptiva y la denominación de imágenes (Mitchell, 1990; Warren, 2018).

En esta misma línea de razonamiento, cabe señalar que los estudios de neuroimagen revelan que la mayoría de las tareas procedimentales activan la corteza motora primaria (Cabeza y Nyberg, 2000), una estructura cerebral que se conserva relativamente bien en la vejez (Raz *et al.*, 1999; 2010). Sin embargo, en la medida en que la tarea de memoria procedimental utilizada implique la medición de otra memoria, como la de trabajo -que se deteriora con la vejez-, y que comprometa otras estructuras cerebrales afectadas por la edad, esta tarea particular puede señalar un déficit de edad (Nilsson, 2003).

Procesamiento sintáctico durante el envejecimiento

La variabilidad del deterioro de los sistemas de memoria durante el envejecimiento también se evidencia en el procesamiento sintáctico. Hardy *et al.* (2017; 2020) señalan que una de las características sobresalientes de este fenómeno es el deterioro en la producción de frases. En este marco, estudios empíricos indican que se registra una disminución en el procesamiento de la complejidad sintáctica de la lengua oral y escrita (Kemper y Sumner, 2001; Rabaglia *et al.*, 2011; Véliz *et al.*, 2010). Este fenómeno se adjudicó tradicionalmente a la disminución de la capacidad y eficiencia de la memoria de trabajo durante el envejecimiento, recurso cognitivo

fundamental para producir frases complejas. Desde este punto de vista, la memoria de trabajo afectaría el procesamiento de oraciones que requieren mayores operaciones sintácticas (Hardy *et al.*, 2017; 2020; Liu y Wang, 2019; Véliz *et al.*, 2010; 2013).

No obstante, a pesar de los numerosos estudios sobre el declive de la comprensión de las oraciones en los adultos mayores, aún no está claro si es el resultado de la disminución de la habilidad sintáctica o de la memoria de trabajo. La primera estaría asociada a un procesamiento basado en estructuras y jerarquías, y la segunda, a un enfoque de memoria. La diferencia fundamental entre ambos sería el rol que asignan a la jerarquía de la estructura sintáctica.

La divergencia se explicaría a partir de la forma como se define y se procesa la distancia sintáctica (véase la figura 1) entre elementos relacionados en una frase —sujeto y verbo/pronombre y referente, etc. a fin de poder comprender un enunciado. Por ejemplo, para procesar una oración de relativo como “Juan ayudó al hombre_i a quien el perro mordió_{t,i}”, el *filler* es el núcleo nominal (*hombre*) y la huella (indexada como *t.i*) es la posición vacía dentro de la cláusula que modifica al nombre de la cláusula principal. El nombre de la cláusula principal *hombre* se desplaza de su posición sintáctica original para posicionarse luego de *mordió*, donde es coindexado con la huella, lo que permite que *hombre* sea el paciente de la acción de morder, y perro el agente. Vale decir que, para comprender la frase, el *parser* sintáctico tiene que resolver la relación de dependencia entre el *filler* y la huella, asociándola con el nombre principal, lo que también implica que necesita almacenar *hombre* en la memoria temporalmente para poder integrarlo durante el procesamiento con la huella. Este último argumento ha sido vastamente documentado a partir de la teoría de dependencia local propuesta por Gibson (1998; 2000) que refiere a los costos de retención e integración de los *fillers* y las huellas a la hora de construir una representación gramatical de un enunciado.

Asimismo, el procesamiento de oraciones con base en enfoques de memoria define la distancia

como la distancia lineal entre los *fillers* y las huellas, y cuantifican la distancia como el número de palabras que intervienen entre los *fillers* y las huellas en el orden lineal (Gibson, 1998; 2000). Como los *fillers* deben almacenarse en la memoria antes de llegar a las huellas, las frases con una distancia lineal más larga requieren más recursos de memoria de trabajo para su procesamiento. Es en este marco que la distancia lineal se ha considerado una medida de la memoria de trabajo. Ahora bien, Liu y Wang *et al.*, (2019) afirman que, si se observara que los adultos mayores se ven más afectados por la distancia lineal entre las huellas y los *fillers* que los adultos más jóvenes, esto indicaría que su dificultad de comprensión se atribuye en gran medida a la disminución de la memoria de trabajo.

Por otra parte, los enfoques basados en la estructura y jerarquía sintáctica (Collins, 1994; Hamilton, 1995; Hawkins, 1999; 2004; O'Grady *et al.*, 1997;

2003) miden la dificultad de procesamiento en términos de la distancia estructural entre las huellas y los *fillers*, pero cuantifican la distancia como el número de nodos sintácticos entre los *fillers* y las huellas en los árboles sintácticos (Hsu y Chen, 2013; Pozniak *et al.*, 2017). La distancia estructural (también denominada distancia lingüística) se ha percibido como una medida de la capacidad cognitiva lingüística que en gran parte es independiente de las capacidades cognitivas generales, como la memoria de trabajo (Chomsky, 2013b).

En síntesis, la distinción entre la distancia lineal y la distancia estructural radica en que la primera está directamente relacionada con la memoria de trabajo, mientras que la segunda estaría relacionada con el procesamiento sintáctico (Baumann, 2014; Bulut *et al.*, 2018). En consecuencia, parecería no haber una relación robusta entre procesamiento y memorización de la oración.

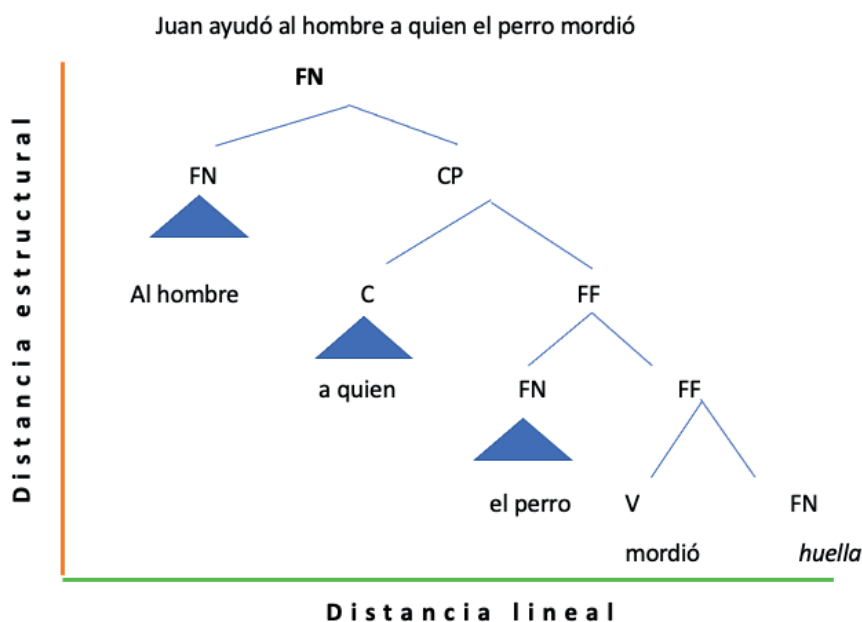


Figura 1. Distancia lineal y distancia estructural

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, según el principio de distancia mínima estructural (Chomsky, 2013a; 2013b; 2016), la interpretación de las estructuras lingüísticas es un proceso dependiente de la estructura. Para comprender o interpretar el significado de una frase, se tiende a

confiar más en la distancia estructural o la proximidad de las palabras en un árbol sintáctico jerárquico. Si la distancia se encuentra más lejos del *filler* en el árbol sintáctico, resultará más difícil construir una representación sintáctica de la frase. Por lo tanto,

la dificultad de procesamiento aumentará. La distancia estructural es una propiedad sintáctica típica en la gramática universal (Chomsky, 2013b), y la comprensión de las frases con una distancia estructural mayor suele implicar operaciones sintácticas más complejas. La dificultad de procesamiento de tales oraciones refleja una deficiencia en la sintaxis, más que en la memoria de trabajo. Por consiguiente, si los adultos mayores se ven más afectados por la mayor distancia estructural entre los *fillers* y las huellas que los adultos más jóvenes, esto indicaría que el declive de la habilidad sintáctica es una fuente de disminución de la comprensión de las oraciones asociada con la edad.

En síntesis, el procesamiento de oraciones con relaciones de dependencia cuyas distancias son largas requiere eficiencia de procesamiento sintáctico que parecería estar anclado en una memoria vinculada con el aprendizaje basado en reglas, que gobiernan las regularidades del idioma; en particular, los procedimientos relacionados con la combinación de elementos en estructuras complejas que tienen relaciones de precedencia (secuenciales) y de jerarquía (Ullman, 2016).

En concordancia con lo expuesto respecto del déficit en la memoria de trabajo en contraste con la deficiencia en la sintaxis, algunos investigadores han formulado la hipótesis de que existe una memoria de trabajo especializada con el propósito expreso de interpretar automáticamente el significado de frases (Waters y Caplan *et al.*, 2005) y esta parecería ser el *parser* sintáctico, que permite identificar los elementos que constituyen una oración y especificar la relaciones entre ellos. Este *parser* sintáctico distingue entre el supuesto procesamiento automático *on line* de las oraciones y las medidas de comprensión *off line* que requieren retención. Esta retención *off line* se ha asociado con las medidas de la memoria de trabajo, y existen evidencias empíricas de los efectos relacionados con la edad en cuanto a la comprensión y que son mediados por la memoria de trabajo verbal (Warren *et al.*, 2018). Ahora bien, las medidas de la memoria de trabajo no predicen la comprensión *on line* o el procesamiento sintáctico *on line* (DeDe *et al.*, 2004) ya que no se prevé que

las tareas lingüísticas que se basan en un procesamiento no consciente, obligatorio y en línea estén relacionadas con estas.

Discusión

El objetivo de este artículo es poner en discusión los enfoques basados en la memoria y el basado en estructuras y jerarquías e identificar sus ventajas y limitaciones.

Destaca en la diferencia entre el procesamiento sintáctico basado en estructuras y jerarquías y el procesamiento basado en la memoria, el enfoque teórico que sustenta a cada uno. El primero parece estar asociado al modelo teórico que postula la modularidad del lenguaje en el cual la sintaxis es autónoma, vale decir, que está encapsulada informativamente y es de dominio específico o, puesto en otras palabras, el *parser* solo considera la información sintáctica (estructura y jerarquía) (Baumann, 2014; Chomsky, 2013; 2016). El segundo estaría asociado a los modelos interactivos que suponen la existencia de un conjunto limitado de unidades de recursos disponibles para activar las representaciones, de modo que, a mayor disponibilidad de recursos, las activaciones se producen más rápidamente; del mismo modo que cuantos más recursos requiere un componente concreto de una activación estructural, más lenta será la activación. Este enfoque está fundado en la teoría basada en la restricción, que considera para la interpretación de la oración restricciones léxicas, de plausibilidad y del contexto del discurso (Gibson, 1998; MacDonald *et al.*, 1994; Ni *et al.*, 1996; Trueswell *et al.*, 1994; Trueswell, 1996).

La diferencia entre ambos enfoques se concretiza con los métodos para cuantificar la distancia sintáctica, ya que el enfoque basado en estructuras considera el número de nodos sintácticos entre los *fillers* y las huellas en los árboles sintácticos (Hsu *et al.*, 2013; Pozniak *et al.*, 2017); distancia estructural que fue asumida como medida de la capacidad cognitiva lingüística que es en gran medida independiente de las capacidades cognitivas generales, como la memoria de trabajo (Chomsky, 2013b). El

concepto de distancia sintáctica estructural tiene su origen en la gramática generativa transformacional de Chomsky (1965), que postula la existencia —en todas las lenguas— de estructuras sintácticas universales; vale decir que este enfoque propone que la dinámica de la generación (procesamiento) es universal en el procesamiento de oraciones (Liu y Wang, 2019).

Por otro lado, el método para determinar la distancia sintáctica desde un enfoque de memoria, se asocia con el número de piezas léxicas intervinientes entre dos elementos que están relacionados en una oración, es decir, el número de palabras que intervinien entre los *fillers* y las huellas en el orden lineal (Gibson, 1998; 2000), que deben ser retenidas con relativa independencia de la información sintáctica para poder procesar la oración. En otras palabras, la

dificultad del procesamiento se evalúa en términos de activación al alcanzar los *fillers* y de disminución de la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo antes de alcanzar las huellas. Así, desde esta perspectiva, el procesamiento de las oraciones está restringido por la capacidad de la memoria de trabajo.

Junto a lo anterior, una de las ventajas del enfoque basado en la memoria es que permite explicar en términos psicolingüísticos la disminución del índice de velocidad de procesamiento de oraciones complejas y de la capacidad de almacenamiento, características propias del deterioro de la memoria de trabajo durante el envejecimiento (Liu y Wang, 2019). No obstante, su limitación es que no puede explicar por qué el comprendedor puede procesar sintácticamente, es decir, conserva su habilidad sintáctica.

Cuadro 1. Características de los enfoques basados en la memoria y en la estructura

Criterio	Procesamiento basado en estructuras	Procesamiento basado en la memoria de trabajo
Definición	Representa una habilidad cognitiva anclada en una memoria asociada a aprendizajes de secuencias, reglas y patrones.	Representa la tendencia a considerar la distancia sintáctica como una medida de las capacidades cognitivas generales, especialmente la memoria de trabajo.
Mecanismos cognitivos	Procesamiento de estructuras, combinaciones y jerarquías.	(a) retención de información sintáctica; (b) recuperación de información sintáctica.
Velocidad de procesamiento	Considera que no es la velocidad de procesamiento, sino la dificultad de procesamiento de oraciones la que reflejaría una deficiencia en la habilidad sintáctica.	Ralentización de la memoria de trabajo, el índice de velocidad disminuye.
Almacenamiento de la información	No hace referencia a la de capacidad de almacenamiento para procesar.	Disminución de la capacidad de almacenamiento, el largo del chunk por retener disminuye.
Distancia sintáctica	Distancia estructural (número de nodos en un árbol de dependencias).	Distancia lineal (número de elementos intervinientes entre dos piezas léxicas relacionadas léxico-sintácticamente).
Parser	Este parser sintáctico distingue entre el supuesto procesamiento automático <i>on line</i> de las oraciones y las medidas de comprensión <i>off line</i> que requieren retención.	Identifica los elementos que constituyen una oración y especifica las relaciones entre ellos. Considera las medidas de comprensión <i>off line</i> que requieren retención.
Procesamiento	Automático–no consciente.	Automático.
Enfoque	Computacionalista.	Interactivo–conexionista.

Frente a ello, el enfoque de estructura podría tener una respuesta. En este marco, esta perspectiva podría ser explicada a partir de una concepción dual del lenguaje, como la que propone el modelo declarativo/procedimental de Ullman (2016), que

considera que los sistemas de memoria están en la base del lenguaje; por lo tanto, cumplen un rol significativo en términos del rango de dominio, tareas y funciones a las que subyacen. Es así que el modelo declarativo/procedimental plantea que

el lenguaje humano tiene una estructura dual, pues está formado por una *gramática*, que contiene todas las informaciones guiadas por reglas y que pueden deducirse del propio sistema —como las reglas que permiten la combinación jerarquizada de constituyentes—, y por un *lexicón*, que contiene las informaciones idiosincráticas no derivables a partir de reglas (como el significado de las palabras y la estructuras de las unidades irregulares). En términos cognitivos, el modelo señala que estos dos componentes se alojan y operan en dos tipos de memoria diferentes: el Lexicón, en la memoria declarativa —que incluye a la memoria semántica y episódica— y la *Gramática* en la memoria procedimental (que incluye el conocimiento de secuencias psicomotoras y cognitivas).

Por último, en términos neurológicos la memoria declarativa se aloja principalmente en las estructuras del lóbulo temporal medio: la región del hipocampo (el giro dentado, el complejo subicular y el propio hipocampo), la corteza entorrinal, la corteza perirrenal y la corteza parahipocampal; mientras que la memoria procedimental (Ullman, 2016) involucra a una red de estructuras cerebrales interconectadas enraizadas en circuitos frontales/ganglio-basales, incluyendo el premotor frontal y las regiones afines, particularmente el BA 6 y el BA 44.

Este modelo permite, por un lado, explicar el comportamiento dual del lenguaje, relacionándolo con la cognición y el cerebro, y, por otro lado, predecir que cualquier fenómeno que ocurra en la memoria afectará al lenguaje y que cualquier fenómeno lingüístico puede ser explicado por medio del funcionamiento de la memoria.

En suma, asumir una postura dual del lenguaje permite explicar por qué los adultos mayores continúan teniendo habilidad sintáctica para procesar oraciones a pesar de la ralentización de algunas habilidades cognitivas, pues los aprendizajes de secuencias estarían asociados a la memoria procedimental y estos comportamientos funcionan a un nivel automático y su salida es no cognitiva.

Ahora bien, como se reseñó sucintamente en este artículo, no se han encontrado diferencias de edad en eficiencia de la memoria procedimental

(Mitchell *et al.*, 1990; Warren, 2018). En esta misma línea de razonamiento, cabe señalar que los estudios de neuroimagen revelan que la mayoría de las tareas procedimentales activan la corteza motora primaria (Cabeza y Nyberg, 2000), una estructura cerebral que se conserva relativamente bien en la vejez (Raz, 1999; 2010).

La ventaja de asumir una postura dual del lenguaje y, en consecuencia, del enfoque basado en estructuras, es que podría explicar que la dificultad en el procesamiento sintáctico de oraciones complejas basado en el enfoque de memoria no se debe al deterioro de la memoria declarativa ya que la capacidad de almacenamiento y retención se ven disminuidas, mientras que las tareas de recuperación las pueden ejecutar, pero a otra velocidad y, en ocasiones, con pistas semánticas (Baddeley *et al.*, 2002; Braver *et al.*, 2008). En esta misma línea, Baumann (2014) señala que el costo de la mantención/retención/almacenamiento del *filler* puede facilitar el procesamiento de la huella, pues la estructura se mantiene activa en la memoria y la integración de la dependencia no demandaría mayores recursos cognitivos. Esto indicaría un *priming* estructural, que se refiere a la tendencia de los hablantes a producir oraciones con una estructura sintáctica que escucharon o emitieron recientemente; esto aumenta la probabilidad de que la información activada o reforzada influya en los procesos cognitivos posteriores (Bock, 1986). Este efecto, es especialmente sensible a la estructura sintáctica, más que a la información conceptual, léxica o fonológica (Ferreira *et al.*, 2008).

En esta misma línea de pensamiento, Ferreira *et al.* (2008) indican que la persistencia sintáctica debe reflejar la capacidad de memoria para una sintaxis abstracta, porque una frase *prime* puede influir en la sintaxis de la producción de una frase *target* solo si en la memoria se conserva algún rastro de la estructura sintáctica de la frase *prime*. Sin embargo, no se conoce bien la naturaleza de los procesos de memoria que subyacen a la persistencia sintáctica.

Ahora bien, como se ha señalado, en los sistemas de memorias distinguimos la memoria procedimental

y la declarativa. La primera se asocia con la fluidez perceptiva y las habilidades motoras, así como con los recuerdos que se adquieren y afinan a través de la experiencia. Esta permite una mejor percepción de los estímulos específicos o una mejor ejecución de las acciones motoras específicas. En cambio, la memoria declarativa mantiene el conocimiento de los actos y acontecimientos y permite mantener recuerdos abstractos y relacionales. Varias características de la persistencia sintáctica sugieren que puede depender de la memoria procedimental para el conocimiento sintáctico. Asimismo, esta es resistente al olvido, y persiste en la comprensión, la producción y la evaluación de diez frases neutras intermedias (Bock *et al.*, 2000; 2007). Esta perspectiva explica también la preservación de la habilidad sintáctica.

Por otro lado, una limitación del enfoque basado en estructuras y del modelo dual del lenguaje es precisamente que, durante el envejecimiento, se visualiza un funcionamiento del lenguaje ralentizado y simplificado, lo cual se ha evidenciado como indicativo del deterioro de la memoria de trabajo (Liu *et al.*, 2019).

Entre los estudios empíricos que ponen en relación ambos enfoques se encuentra el de Hsu y Chen (2013), en el que considera cómo la distancia lineal y la distancia estructural afectan el procesamiento de las dependencias de *filler-gap* en las cláusulas relativas de núcleo final en chino mandarín. Los hallazgos de la investigación realizada utilizando *eyetracking* sugieren que la distancia estructural afecta a la fase inicial del procesamiento y que interactúa con la distancia lineal, y que este último factor podría no ser reconsiderado en el procesamiento de las dependencias de *filler-gap* en esta clase de cláusulas relativas. Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones sobre el efecto diferenciado de la distancia lineal y estructural en el procesamiento de oraciones relativas de núcleo final se han realizado para el chino mandarín (Chen *et al.*, 2008; Gibson *et al.*, 2013; Lin *et al.*, 2005; Packard *et al.*, 2011), el coreano (Kwon *et al.*, 2004) y el japonés (Miyamoto y Nakamura, 2003).

Por su parte, en español, en el estudio desarrollado por Véliz *et al.* (2013) los resultados alcanzados

sobre oraciones producidas por adultos mayores y jóvenes en una situación controlada plantea un desafío al enfoque basado en la memoria, pues señala que la edad avanzada no es un factor que afecte a la producción sintáctica. En otras palabras, las evidencias ponen en duda la hipótesis de que sea la disminución de la memoria de trabajo la que provoque un déficit en la producción de oraciones sintácticamente complejas (Kemper *et al.*, 2003; 2004). Al respecto, la investigación realizada por Véliz *et al.* (2013) indica que tanto en el grupo de jóvenes como en el de los adultos mayores saludables, las oraciones producidas no registran diferencias importantes respecto de su complejidad estructural, entendida como la longitud de las oraciones y el índice de subordinación. Vale decir que la habilidad sintáctica se preserva.

Finalmente, cabe destacar que caracterizar el procesamiento sintáctico en la vejez saludable a partir de un enfoque basado en la memoria brinda una mirada reducida respecto del funcionamiento del lenguaje durante el envejecimiento, pues no permite visualizar las preservaciones de habilidades cognitivas asociadas a las memorias declarativa y procedimental, las cuales son facilitadoras del funcionamiento de la lengua. Sin embargo, como se ha mencionado, este enfoque permitiría identificar los motivos de la dificultad del procesamiento.

En este contexto, en que la preservación/el declive del procesamiento de oraciones complejas durante el envejecimiento no pueda ser explicado ni a partir de un enfoque basado en la memoria ni solo a partir del enfoque basado en estructuras, se hace evidente que para comprender los procesos psicolingüísticos que tienen lugar durante la vejez es necesario indagar en la relación que existe entre el procesamiento del lenguaje —en este caso el procesamiento sintáctico— y los distintos tipos de memorias.

Lo anterior obedece a que la disminución de la capacidad de almacenamiento y el índice de velocidad de procesamiento son solo explicativos de la ralentización del procesamiento sintáctico y la dificultad de procesamiento de la complejidad sintáctica dados los costes de retención e integración.

También se explica porque la sola preservación de habilidades que implican procesamiento de estructuras, jerarquías y patrones no puede dar cuenta de la ralentización de dichos procesos.

Una investigación que indague en la relación entre el procesamiento sintáctico y los distintos tipos de memorias podría explicar por qué la sintaxis solo parece estar afectada cuando las oraciones son estructuralmente complejas, a pesar de que tradicionalmente los sistemas de memoria no se consideran la base del lenguaje humano ni un marco para explicar su deterioro durante la vejez, sino procesos cognitivos asociados a la modularidad del lenguaje.

Evidencias en esta línea podrían contribuir, por una parte, a entender y explicar el procesamiento del lenguaje en los adultos mayores y, por otra, a discutir la validez empírica del modelo declarativo/procedimental propuesto por Ullman.

Referencias

- Bäckman, L., Almkvist, O., Andersson, J., Nordberg, A., Bengt, W., Reineck, R. y Bengt Långström, B. (1997). Brain activation in young and older adults during implicit and explicit retrieval. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(3), 378-391. <https://doi.org/10.1162/jocn.1997.9.3.378>.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4).
- Baddeley, A. D. y Hitch, G. (1974). Working memory. En *Psychology of learning and motivation* (8) pp. 47-89. Academic Press.
- Baddeley, A. D. y Wilson, B. A. (2002). Prose recall and amnesia: Implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia*, 40(10), 1737-1743. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(01\)00146-4](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(01)00146-4).
- Balota, D. A. y Ferraro, F. R. (1996). Lexical, sublexical, and implicit memory processes in healthy young and healthy older adults and in individuals with dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychologia*, 10(1), 82-95. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.10.1.82>.
- Baumann, P. (2014). Dependencies and hierarchical structure in sentence processing. En *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 36. <https://escholarship.org/uc/item/6wp8798q>.
- Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18(3), 355-387. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90004-6).
- Bock, K., Dell, G. S., Chang, F. y Onishi, K. H. (2007). Persistent structural priming from language comprehension to language production. *Cognition*, 104(3), 437-458. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.07.003>.
- Bock, K. y Griffin, Z. M. (2000). The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning? *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(2), 177-192. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0096-3445.129.2.177>.
- Braver, T. S. y West, R. (2008). Working memory, executive control, and aging. En F. I. M. Craik y T. A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition* (pp. 311-372). Psychology Press.
- Bulut, T., Cheng, S. K., Xu, K. Y., Hung, D. L. y Wu, D. H. (2018). Is there a processing preference for object relative clauses in Chinese? Evidence from ERPs. *Frontiers in Psychology*, 9, 995. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00995>.
- Burke, D. M. y MacKay, D. G. (1997). Memory, language, and ageing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 352(1363), 1845-1856.
- Cabeza, R. y Nyberg, L. (2000). Imaging cognition II: An empirical review of 275 pet and fmri studies. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(1), 1-47. <https://doi.org/10.1162/08989290051137585>.
- Caplan, D. y Waters, G. (2005). The relationship between age, processing speed, working memory capacity, and language comprehension. *Memory*, 13(3-4), 403-413. <https://doi.org/10.1080/09658210344000459>.
- Chen, E., Gibson, E. y Wolf, F. (2005). Online syntactic storage costs in sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 52(1), 144-169.
- Chen, B., Ning, A., Bi, H., y Dunlap, S. (2008). Chinese subject-relative clauses are more difficult to process than the object-relative clauses. *Acta Psychologica*, 129, 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.04.005>.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (2013a). Problems of projection. *Lingua*, 130, 33-49. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2012.12.003>.
- Chomsky, N. (2013b). *What is language and why does it matter?* [Ponencia]. 19 icl. International Congress of Linguists. Ginebra, julio 21-27.

- Chomsky, N. (2016). Minimal computation and the architecture of language. *Chinese Semiotic Studies*, 12(1), 13-24. <https://doi.org/10.1515/css-2016-0003>.
- Cohen, G. y Faulkner, D. (1989). Age differences in source forgetting: Effects on reality monitoring and on eyewitness testimony. *Psychology and Aging*, 4(1), 10-17.
- Collins, C. (1994). Economy of derivation and the generalized proper binding condition. *Linguist. Inq.*, 25, 45-61.
- Craik, F. I. M. y Jennings, J. M. (1992). Human memory. En F. I. M. Craik y T. A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition* (pp. 51-110). Lawrence Erlbaum.
- Davidson, D. J., Zacks, R. T. y Ferreira, F. (2003). Age preservation of the syntactic processor in production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32(5), 541-566. <https://doi.org/10.1023/A:1025402517111>.
- DeDe, G., Caplan, D., Kemtes, K. y Waters, G. (2004). The relationship between age, verbal working memory, and language comprehension. *Psychology and Aging*, 19(4) 601-616. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.4.601>.
- Ellis, N. y Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1987.tb02222.x>.
- Ellis, N. C. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49(1), 234-250. <https://doi.org/10.1080/713755604>.
- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J. S., Heo, S., Alves, H., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., Vieira, V. J., Martin, S. A., Pence, B. D., Woods, J. A., McAuley, E. y Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *pnas, Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>.
- Ferreira, V. S., Bock, K., Wilson, M. P. y Cohen, N. J. (2008). Memory for syntax despite amnesia. *Psychological Science*, 19(9), 940-946. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02180.x>.
- Fleischman, D. A., Wilson, R. S., Gabrieli, J. D., Bienias, J. L. y Bennett, D. A. (2004). A longitudinal study of implicit and explicit memory in old persons. *Psychology and Aging*, 19(4), 617-625. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.4.617>.
- Gibson, E. (1998). Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. *Cognition*, 68(1), 1-76. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(98\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(98)00034-1).
- Gibson, E. (2000). The dependency locality theory: A distance-based theory of linguistic complexity. En Y. Miyashita, A. Marantz y W. O'Neil (Eds.), *Image, language, brain: Papers from the First Mind Articulation Project Symposium* (pp. 95-126). The mit Press.
- Gibson, E., y Wu, H. H. I. (2013). Processing Chinese relative clauses in context. *Language and Cognitive Processes*, 28, 125-155. <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.536656>.
- Good, C. D., Johnsrude, I. S., Ashburner, J., Henson, R. N. A., Friston, K. J. y Frackowiak, R. S. J. (2001). A voxel-based morphometric study of ageing in 465 normal adult human brains. *Neuroimage*, 14(1 Pt 1), 21-36. <https://doi.org/10.1006/nimg.2001.0786>.
- Hamilton, R. L. (1995). The noun phrase accessibility hierarchy in sla: Determining the basis for its developmental effects. En F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham y R. R. Weber (Eds.), *Second language acquisition: Theory and pedagogy* (101-114). Lawrence Erlbaum.
- Hardy, S. M., Messenger, K. y Maylor, E. A. (2017). Aging and syntactic representations: Evidence of preserved syntactic priming and lexical boost. *Psychology and Aging*, 32(6), 588-596. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pag0000180>.
- Hardy, S. M., Segaert, K. y Wheeldon, L. (2020). Healthy aging and sentence production: Disrupted lexical access in the context of intact syntactic planning. *Frontiers in Psychology*, 11, 257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00257>.
- Hawkins, J. A. (1999). Processing complexity and filler-gap dependencies across grammars. *Language*, 75(2), 244-285. <https://doi.org/10.2307/417261>.
- Hawkins, J. A. (2004). *Efficiency and complexity in grammars*. Oxford University Press.
- Howard, D. V. (1988). Implicit and explicit assessment of cognitive aging. En M. L. Howe y C. J. Brainerd (Eds.), *Cognitive development in adulthood: Progress in cognitive development research* (pp. 3-37). Springer.
- Hsu, C. C. y Chen, J. Y. (2013). How linear distance and structural distance affect the processing of gap-filler dependencies in head-final relative clauses. En Z. Jing-Schmidt (Ed.), *Increased empiricism: Recent*

- advances in Chinese linguistics* (pp. 247-270). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.2.12hsu>
- Jacoby, L. L. y Witherspoon, D. (1982). Remembering without awareness. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 36(2), 300-324. <https://doi.org/10.1037/h0080638>
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M. R., Rodrigo, M. y Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(4), 127-142. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v2i4.1155>
- Jonker, C., Geerlings, M. I. y Schmand, B. (2000). Are memory complaints predictive for dementia? A review of clinical and population-based studies. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 15(11), 983-991. [https://doi.org/10.1002/1099-1166\(200011\)15:11%3C983::AID-GPS238%3E3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1099-1166(200011)15:11%3C983::AID-GPS238%3E3.0.CO;2-5)
- Kemper, S. (1987). Life-span changes in syntactic complexity. *Journal of Gerontology*, 42(3), 323-328. <https://doi.org/10.1093/geronj/42.3.323>
- Kemper, S. y Sumner, A. (2001). The structure of verbal abilities in older and younger adults. *Psychology and Aging*, 16(2), 312-322. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0882-7974.16.2.312>
- Kemper, S.; Herman, R. y Lian, C. 2003. Age differences in sentence production. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 58: 260-268.
- Kemper, S.; Herman, R. E. y Liu, C. (2004). Sentence production by younger and older adults in controlled contexts. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B: 220-224.
- Kemper, S., Thompson, M. y Marquis, J. (2001). Longitudinal change in language production: Effects of aging and dementia on grammatical complexity and propositional content. *Psychology and Aging*, 16(4), 600-614. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0882-7974.16.4.600>
- Kemtes, K. y Kemper, S. (1997). Younger and older adults' on-line processing of syntactically ambiguous sentence. *Psychology and Aging*, 12(2), 362-371. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.12.2.362>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kwon, N., Polinsky, M., Kemper, S.; Herman, R. E. y Liu, C. (2004). Sentence production by younger and older adults in controlled contexts. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B: 220-224.
- La Voie, D. y Light, L. L. (1994). Adult age differences in repetition priming: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 9(4), 539-553. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.9.4.539>
- Light, L. L. y Albertson, S. A. (1989). Direct and indirect tests of memory for category exemplars in young and older adults. *Psychology and Aging*, 4(4), 487-492.
- Light, L. L., Singh, A. y Capps, J. L. (1986). Dissociation of memory and awareness in young and older adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8(1), 62-74. <https://doi.org/10.1080/01688638608401297>
- Liu, X. y Wang, W. (2019). The effect of distance on sentence processing by older adults. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02455>
- Lin, C. J. C., Fong, S. y Bever, T. G. (2005). Constructing filler-gap dependencies in Chinese possessor relative clauses. En *Proceedings of the 19th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, Taipei.
- Lustig, C. y Buckner, R. L. (2004). Preserved neural correlates of priming in old age and dementia. *Neuron*, 42(5), 865-875. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.04.002>
- MacDonald, M. C., Pearlmutter, N. J. y Seidenberg, M. S. (1994). Lexical nature of syntactic ambiguity resolution. *Psychological Review*, 101(4), 676-703. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.676>
- Mather, M. (2010). Aging and cognition. *Wiley interdisciplinary reviews: Cognitive Science*, 1(3), 346-362. <https://doi.org/10.1002/wcs.64>
- Mitchell, D. B., Brown, A. S. y Murphy, D. R. (1990). Dissociations between procedural and episodic memory: Effects of time and aging. *Psychology and aging*, 5(2), 264.
- Miyamoto, E., y Nakamura, M. (2003). Subject/object asymmetries in the processing of relative clauses in Japanese". En G. Garding y M. Tsujimura (Eds.), *Proceedings of the 22nd West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 342-355). Cascadia Press.
- Mody, M. (Ed., 2017). *Neural mechanisms of language*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7325-5>

- Ness, T. y Meltzer-Asscher, A. (2017). Working memory in the processing of long-distance dependencies: Interference and filler maintenance. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(6), 1353-1365. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9499-6>.
- Ni, W. (1996). Sidestepping garden-paths: Assessing the contributions of syntax, semantics and plausibility in resolving ambiguities. *Language and Cognitive Processes*, 11(3), 283-334. <https://doi.org/10.1080/016909696387196>.
- Nilsson, L. G. (2003). Memory function in normal aging. *Acta Neurologica Scandinavica Supplement*, 179, 7-13. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0404.107.s179.5.x>.
- O'Grady, W., Lee, M. y Choo, M. (2003). A subject-object asymmetry in the acquisition of relative clauses in Korean as a second language. *Stud. Second. Lang. Acquis.*, 25, 433-448. [10.1017/S0272263103000172](https://doi.org/10.1017/S0272263103000172).
- Packard, J., Ye, Z. y Zhou, X. (2011). Filler-gap processing in Mandarin relative clauses: Evidence from event-related potentials. En H. Yamashita, Y. Hirose y J. Packard (Eds.), *Processing and producing head-final structures* (pp. 219-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9213-7_11.
- Pozniak, C., Huang, J. y Hemforth, B. (2017). Relative clause processing, structural and linear distance matter: Evidence from Mandarin, Cantonese and English visual world experiments. En *Proceedings of the 30th Annual cuny Conference on Human Sentence Processing*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01955108>.
- Rabaglia, C. D. y Salthouse, T. A. (2011). Natural and constrained language production as a function of age and cognitive abilities. *Language and Cognitive Processes*, 26(10), 1505-1531. <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.507489>.
- Raz, N. (1999). Aging of the brain and its impact on cognitive performance: Integration of structural and functional findings. En F. I. M. Craik y T. A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition* (Vol. 2, pp. 1-90). Erlbaum.
- Raz, N., Ghisletta, P., Rodriguez, K. M., Kennedy, K. M. y Lindenberger, U. (2010). Trajectories of brain aging in middle-aged and older adults: Regional and individual differences. *Neuroimage*, 51(2), 501-511. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.03.020>.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219-235. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.3.219>.
- Scarborough, H. S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02648087>.
- Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. Oxford University Press.
- Schank, R. C. (1980). Language and memory. *Cognitive Science*, 4(3), 243-284. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0403_2.
- Schugens, M. M., Daum, I., Spindler, M. y Birnbaumer, N. (1997). Differential effects of aging on explicit and implicit memory. *Aging Neuropsychology and Cognition*, 4(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/13825589708256634>.
- Small, S. A., Schobel, S. A., Buxton, R. B., Witter, M. P. y Barnes, C. A. (2011). A pathophysiological framework of hippocampal dysfunction in ageing and disease. *Nature Reviews Neuroscience*, 12, 585-601. <https://doi.org/10.1038/nrn3085>.
- Stine-Morrow, E. A. L., Ryan, S. y Leonard, J. S. (2000). Age differences in on-line syntactic processing. *Experimental Aging Research*, 26(4), 315-322. <https://doi.org/10.1080/036107300750015714>.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 35(4), 566-585. <https://doi.org/10.1006/jmla.1996.0030>.
- Trueswell, J. C., Tanenhaus, M. K. y Garnsey, S. M. (1994). Semantic influences on parsing: Use of thematic role information in syntactic disambiguation. *Journal of Memory and Language*, 33(3), 285-318. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1014>.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson. *Organization of memory*. Academic Press.
- Tulving, E. (1984). Précis of elements of episodic memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 223-238. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0004440X>.
- Ullman, M. T. (2001a). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37-69. <https://doi.org/10.1023/A:1005204207369>.
- Ullman, M. T. (2001b). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(2), 105-122. <https://doi.org/10.1017/S1366728901000220>.

- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.008>.
- Ullman, M. T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. En C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice* (pp. 141-178). Georgetown University Press.
- Ullman, M. T. (2016). The declarative/procedural model: A neurobiological model of language learning, knowledge, and use. En *Neurobiology of language* (pp. 953-968). Academic Press.
- Véliz, M., Riffo, B. y Arancibia, B. (2010). Envejecimiento cognitivo y procesamiento del lenguaje: Cuestiones relevantes. *rla. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 75-103. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000100005>.
- Véliz, M., Riffo, B., Hernández, M., Sáez, Y. y Sáez, K. (2013). Oraciones producidas por adultos mayores y adultos jóvenes en una situación controlada. *Onomázein*, 27, 241-257. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N27/27-16_Veliz.pdf.
- Walhovd, K. B., Fjell, A. M., Reinvang, I., Lundervoldd, A., Dale, A. A., Eilertsen, D. E., Quinn, B. T., Salat, D., Makris, N. y Fisch, B. (2005). Effects of age on volumes of cortex, white matter and subcortical structures. *Neurobiology of Aging*, 26(9), 1261-1270. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2005.05.020>.
- Warren, D. E., Rubin, R., Shune, S. y Duff, M. C. (2018). Memory and language in aging: How their shared cognitive processes, neural correlates, and supporting mechanisms change with age. En M. Rizzo, S. Anderson y B. Fritzsche (Eds.), *The Wiley handbook on the aging mind and brain* (pp. 270-295). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118772034.ch14>.
- Warrington, E. K. y Weiskrantz, L. (1968). A new method of testing of long-term retention with special reference to amnesic patients. *Nature*, 217, 972-974. <https://doi.org/10.1038/217972a0>.
- Wright, B. M. y Payne, R. B. (1985). Effects of aging on sex differences in psychomotor reminiscence and tracking proficiency. *Journal of Gerontology*, 40(2), 179-184. <https://doi.org/10.1093/geronj/40.2.179>.

Efecto de un programa de intervención en alumnos con desempeño ortográfico descendido

Effect of an Intervention Programme on Students with Poor Spelling Performance

Efeito de um programa de intervenção em alunos com um desempenho ortográfico decrescente

Ana Laura Palombo (corresponsal)* <https://orcid.org/0000-0003-1071-1749>

Ariel Cuadro** <https://orcid.org/0000-0002-4429-9898>



Para citar este artículo

Palombo, A. L. y Cuadro, A. (2023). Efecto de un programa de intervención en alumnos con desempeño ortográfico descendido. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14453>

* Departamento de Neurociencia y Aprendizaje, Universidad Católica del Uruguay.

Correo: ana.palombo@ucu.edu.uy

** Departamento de Neurociencia y Aprendizaje, Universidad Católica del Uruguay.

Correo: acuadro@ucu.edu.uy

Artículo recibido
31/08/2021

Artículo aprobado
22/11/2021

Resumen

El principal objetivo de este estudio es analizar el efecto, a partir de pruebas estandarizadas, de un plan de intervención en ortografía para alumnos con buen nivel lector y rendimiento descendido en ortografía. El diseño del programa toma como referencia el implementado por Sampaio y Capellini, (2015) y se realiza con base en una práctica sistemática y acotada en el tiempo con grupos *a priori*, considerando palabras de ortografía consistente, dependiente del contexto e inconsistentes basadas en la frecuencia de uso. La muestra está conformada por 54 escolares de 3º a 6º grado de nivel primario, pertenecientes a un centro educativo de contexto favorable de Montevideo. Los resultados indican que las palabras de ortografía directa, y dependiente del contexto, obtuvieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control, no encontrándose diferencias en el grupo de palabras inconsistentes. El estudio deja en evidencia que la ortografía es sensible a la instrucción sistemática y programada, así como al uso limitado de las pruebas estandarizadas para evaluar la mejora en ortografía de palabras inconsistentes.

Palabras clave

ortografía; escritura; intervención; dificultades de aprendizaje; lenguaje escrito

Abstract

The main objective of this study is to analyze the effect, based on standardized tests, of a spelling intervention plan for schoolchildren with a good reading level and low performance in spelling. The design of the programmed is based on that of Sampaio and Capellini, (2015) and is based on a systematic and time-limited practice, with *a priori* groups and considering consistent, context-dependent, and inconsistent spelling words based on the frequency of use. The sample consisted of 54 schoolchildren from 3rd to 6th grade of primary school from a favorable educational center in Montevideo. The results of the study indicate that the direct and context-dependent spelling of words showed significant differences between the experimental group and the control group, and no differences were found in the group of inconsistent words. The study shows that spelling is sensitive to systematic and programmed instruction, as well as the limited use of standardized tests to assess improvement in spelling inconsistent words.

Keywords

spelling; writing; intervention; learning disabilities; written language

Resumo

O principal objetivo deste estudo é analisar o efeito, com base em testes padronizados, de um plano de intervenção em ortografia para estudantes com um bom nível de leitura e desempenho decrescente em ortografia. O design do programa toma como referência o implementado por Sampaio e Capellini, (2015) e baseia-se numa prática sistemática e limitada no tempo com grupos *a priori*, considerando palavras de ortografia consistente, dependente do contexto e inconsistentes com base na frequência de utilização. A amostra está composta por 54 alunos do 3º ao 6º ano do nível fundamental, pertencentes a um centro educativo de contexto favorável em Montevideo. Os resultados indicam que as palavras de ortografia direta, e dependente do contexto, obtiveram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, e não foram encontradas diferenças no grupo de palavras inconsistentes. O estudo mostra que a ortografia é sensível à instrução sistemática e programada, bem como à utilização limitada de testes padronizados para avaliar a melhoria em ortografia de palavras inconsistentes.

Palavras-chave

ortografia; escrita; intervenção; dificuldades de aprendizagem; linguagem escrita

Introducción

La ortografía es relevante en el nivel básico de la escritura (Harris *et al.*, 2017), y se ubica entre los llamados *procesos de bajo nivel* (Berninger, 1999). Su función es asegurar la correcta escritura de las palabras en el entendido de que un buen dominio ortográfico impacta en la calidad de la producción de la escritura en general.

El procesamiento ortográfico está determinado por la posibilidad de activar la correcta secuencia de letras que componen las palabras, lo que supone la fijación de estas en el léxico de un sujeto. La conformación de los patrones ortográficos está mediada por la instrucción donde el dominio de la relación fonema/grafema, la morfología de las palabras, los patrones fonológicos condicionados por el contexto, el orden y la disposición de las letras constituyen elementos claves para su adquisición (Treiman, 2017).

Las características de la lengua condicionan este aprendizaje (Share, 2008). Según la hipótesis de autoaprendizaje definida por Share (1995; 1999) para la lectura, cada vez que el sujeto realiza una decodificación exitosa de una palabra nueva, se da la oportunidad de que adquiera la información ortográfica específica de esta; así, puede pasar de un proceso básicamente fonológico a otro más ortográfico. El nivel de opacidad de la lengua determinaría el tipo de procesamiento predominante que se realiza. Las investigaciones muestran diferencias en las estrategias empleadas por escolares de habla hispana para conformar el léxico ortográfico en relación con los de lenguas opacas, ya que estos últimos necesitan del procesamiento léxico en forma más exhaustiva (Alegría, 1985; Alegría y Carrillo, 2014; Bosse *et al.*, 2015; Bryant y Bradley, 1998; Carrillo y Alegría, 2009; Defior *et al.*, 2002; Jiménez *et al.*, 2008; Polse y Reilly, 2015; Sánchez Abchi *et al.*, 2009).

La utilización del procesamiento ortográfico, en determinados momentos del proceso de aprendizaje de las palabras, puede incidir en la precisión de la conformación ortográfica de estas. Marinelli *et al.* (2020) encontraron que los niños en edad escolar que aprendían una ortografía inconsistente (inglés) eran más capaces de aprender palabras escritas

nuevas que aquellos que aprendían una ortografía consistente (italiano). La opacidad del inglés favorecería el almacenamiento en la memoria de representaciones de palabras completas y con eso el procesamiento de unidades ortográficas más grandes. En cambio, en italiano (tal como sucede en español) se procesarían con facilidad unidades ortográficas más pequeñas, al apoyarse, principalmente, en las reglas de conversión grafema/fonema.

En español, la ortografía de las palabras está definida por el grado de relación que mantienen entre el fonema y el grafema. Las palabras pueden clasificarse en palabras de ortografía consistente (están compuestas por aquellos grafemas que se corresponden directamente con los fonemas), dependiente del contexto (donde el grafema que se debe usar está determinado por el contexto en el que se encuentra) e inconsistentes (cuando a un fonema puede corresponderle más de un grafema) (Carbonell de Grompone, 2004b; Defior, 2000; Miranda y Abusamra, 2013).

Para las palabras de ortografía consistente debe considerarse la influencia de procesamiento del habla a nivel articulatorio, que son errores cometidos por una incorrecta pronunciación de los fonemas, por lo que la escritura también se presenta con esos errores (Lavigne *et al.*, 2003); la percepción de rasgos fonológicos (a nivel de discriminación y reconocimiento de fonemas); la metafonología (incluyendo el manejo de la estructura silábica y fonémica de las palabras); las reglas de relación fonema/grafema (aplicando el principio alfabético) y la automatización del aprendizaje que incluyen actividades de escritura de palabras y pseudopalabras (Cervera-Mérida e Ygual-Fernández, 2006).

En las palabras de ortografía dependiente del contexto se debe realizar una instrucción explícita de la excepción a las reglas de conversión fonema/grafema, de tal forma que el niño pueda establecer la relación regular que se define en la secuencia de las letras a partir de la regla que la compone. Las reglas ortográficas resultan de ayuda para la escritura de las palabras, por lo que deben ser explícitamente enseñadas (Carbonell de Grompone, 2004a; Cervera-Mérida e Ygual-Fernández, 2006).

Finalmente, las palabras de ortografía inconsistente son de escritura altamente arbitraria, por lo que el único factor determinante para su correcta escritura es a través de un correcto almacenamiento, el cual se establece por medio de la actividad de leer y escribir esa palabra de forma reiterada (Jiménez, 2019). De esa manera se jerarquiza el efecto de frecuencia (Carbonell de Grompone, 2004b; Cervera-Mérida e Ygual-Fernández, 2006), aspecto que debe ser complementado con el componente semántico, ya que la apropiación de las palabras está condicionada a que la misma sea parte del vocabulario de uso del sujeto (Hilte y Reitsma, 2011; Perfetti, 2010; Rastle *et al.*, 2011).

Los planes de intervención, específicamente en ortografía, se han implementado en lenguas opacas, transparentes y semitransparentes, considerando el nivel escolar y los tiempos de implementación. Un denominador común a todos los planes ha sido considerar el estudio de la composición de la palabra mediante actividades de deletreo, retención en la memoria y escritura. Si bien las metodologías pueden tener mayor énfasis en los aspectos lingüísticos o cognitivos, los resultados en general son favorables, se han logrado efectos positivos sobre el rendimiento en ortografía, lo que demuestra la sensibilidad de este aprendizaje a la intervención sistemática, planificada y ajustada (Atkinson *et al.*, 2014; Erion *et al.*, 2009; Ferroni *et al.*, 2016; Ise y Schulte-Körne, 2010; Jaspers *et al.*, 2012; Jiménez y Muñetón, 2010; Kohnen *et al.*, 2010; Sampaio y Capellini, 2015; Viel-Ruma *et al.*, 2007; Williams y Lundstrom, 2007; Williams *et al.*, 2009).

El principal objetivo de este estudio es determinar el efecto de un programa de intervención específico en ortografía para la mejora del desempeño ortográfico en palabras consistentes, dependientes del contexto, e inconsistentes, en escolares que poseen un adecuado nivel lector, pero rendimiento afectado en ortografía. Con medidas pre- y posintervención, se pretende determinar a través de una prueba estandarizada si existen diferencias entre estos tres grupos luego de la instrucción, teniendo como hipótesis que, dadas las características del

español, estas mejoras podrán visualizarse en los grupos de palabras consistentes y dependientes del contexto, pero no así en las inconsistentes. Esto último reforzaría el concepto de especificidad para el aprendizaje de este tipo de palabras, determinado por la hipótesis de autoaprendizaje para reafirmar la necesidad de instrucción explícita y particular que necesitan este tipo de palabras, lo que a su vez pone en discusión la efectividad de las pruebas estandarizadas en la evaluación de la ortografía.

Metodología

Objetivos

- Determinar el efecto de un programa de intervención específico en ortografía para la mejora del desempeño ortográfico en palabras consistentes, dependientes del contexto e inconsistentes, en escolares que poseen un adecuado nivel lector pero rendimiento afectado en ortografía.
- Analizar a través de una prueba estandarizada si existen diferencias entre estos tres grupos de palabras luego de la instrucción.

Población y muestra

En este estudio participaron 240 alumnos de 3.º a 6.º año, de nivel primario, de un centro educativo de contexto socioeconómico cultural favorable de Montevideo, que recibieron instrucción explícita en ortografía a quienes se les aplicó una prueba de nivel lector y un dictado de palabras. El criterio de selección de la muestra se establece en el entendido de que, a partir de este grado escolar, los estudiantes han finalizado la apropiación inicial del lenguaje escrito y, por ende, dominan las particularidades ortográficas que trascienden la correspondencia grafema/fonema.

A partir de los análisis de resultados, se seleccionaron 54 alumnos que cumplieran con los siguientes criterios:

1. Haber tenido puntuaciones que se ubicaban en la media o por encima de la media en el

Test de eficacia lectora (Tecle) (Cuadro *et al.*, 2009).

2. No presentar diagnóstico de dificultades en el lenguaje oral ni escrito, déficit atencional, discapacidad intelectual, alteraciones motrices ni repeticiones escolares.
3. Haber tenido puntuaciones en la prueba de escritura de palabras del test LEE (Defior *et al.*, 2006) que se ubicaban entre la media y un desvío típico por debajo de la media.

La muestra se separó aleatoriamente en dos grupos, a partir del cual se hicieron dos subgrupos por grado escolar; así, se conformó un grupo experimental al que se le aplicó el programa de intervención y otro de control.

Tabla 1. Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

Grado	N grupo experimental			N grupo control		
	Niñas	Varones	Total	Niñas	Varones	Total
3.º	7	1	8	5	3	8
4.º	3	4	7	3	4	7
5.º	3	4	7	3	4	7
6.º	1	4	5	1	4	5
Total: 54 alumnos						

Instrumentos

Test de eficacia lectora (Tecle)

Es una prueba de aplicación colectiva que evalúa el nivel lector en escolares desde 2.º a 6.º grado de nivel primario. Aparecen 64 oraciones a las que les falta la última palabra. Esta se encuentra debajo de la oración, mezclada con otras de las cuales solo una es correcta. El sujeto debe marcar la mayor cantidad de respuestas, en un tiempo máximo de 5 minutos. La prueba presenta un índice de fiabilidad de 0,88 (Cuadro *et al.*, 2009, p. 49) y un índice de validez $r = 0,393$ (p. 51).

Test LEE. Subtest escritura de palabras

Esta prueba se aplica de forma colectiva. Evalúa conocimientos fonológicos y ortográficos a partir del dictado de 44 palabras de diferente complejidad y longitud. Este subtest presenta un índice de confiabilidad para todos los cursos cercanos a 0,70 (Defior *et al.*, 2006, p. 68) y un índice de validez convergente de $r = 0,599$ (p. 72), según baremos argentinos. La tabla 2 especifica la lista de palabras dictadas según la categoría a la que pertenece cada una, definida por su estructura y longitud.

Tabla 2. Palabras del subtest escritura de palabras

Caracterización	Longitud	Estructura	Palabras
Dígrafo	Bisílaba	CVC-CV	Chiste
	Trisílaba	CV-CV-CV	Fachada
Letra H	Bisílaba	V-CV	Hipo
	Bisílaba	W-CV	Hiena
	Trisílaba	V-CVC-CV	Humilde
	Trisílaba	V-CV-CV	Hamaca
	Trisílaba	V-CV-CV	Hamaca
Influencia contextual	Bisílaba	CVC-CV	Lince
	Bisílaba	CV-CV-CV	Guiño
	Bisílaba	CVC-CV	Tanque
	Trisílaba	CV-CVC-CV	Celeste
	Trisílaba	CV-CV-CV	Duquesa
	Trisílaba	VC-CV-CV	Anguila
Influencia posición	Bisílaba	CVC-CV	Pompa
	Bisílaba	CV-CV	Faro
	Bisílaba	CV-CV	Rima
	Trisílaba	VC-CV-CV	Empeño
	Trisílaba	CV-CV-CV	Repisa
	Trisílaba	CV-CV-CV	Derrota

Caracterización	Longitud	Estructura	Palabras
Inconsistentes	Bisílaba	CV-CV	Yema
	Bisílaba	CV-CV	Tallo
	Bisílaba	CVC-CVC	Gentil
	Trisílaba	V-CVC-CV	Agente
	Trisílaba	CV-CV-CV	Veleta
	Trisílaba	CV-CV-CV	Pelaje
Tilde	Bisílaba	CV-CV	Fijó
	Bisílaba	CVC-CVC	Sultán
	Trisílaba	CVC-CV-CV	Péndulo
	Trisílaba	V-CV-CV	Animó
Simple	monosílaba	CVC	Pis
	monosílaba	CVVC	Fiel
	Bisílaba	CV-CVC	Dedal
	Bisílaba	CVC-CVC	Mantel
	Trisílaba	V-CV-CV	Aduana
	Trisílaba	CVC-CV-CV	Pantano
	polisílaba	CV-CCV-CV-CV	Monumento
	polisílaba	CCV-CVC-CV-CVC-CV	Fundamental
Grupo consonántico	monosílaba	CCVC	Flan
	monosílaba	CCVC	Cruel
	Bisílaba	CCVC-CV	Prensa
	Bisílaba	CV-CCV-CV-CV	Soplo
	Trisílaba	CV-CCV-CV	Tableta
	Trisílaba	VC-CCV-CV-CV	Inglesa
	polisílaba	VC-CCV-CV-CV	Astronauta
	polisílaba	CCV-CVC-CV-CVC-CV	Presentimiento

Nota: c: consonante; v: vocal. Tomado de Defior et al. (2006, pp. 42-43).

Programa de intervención

Este se estructuró a partir del desarrollado por Sampaio y Capellini (2015), quienes mostraron su efectividad en población de habla portuguesa. Se realizaron modificaciones con autorización del autor, vinculadas con la modalidad de implementación y el ajuste al español, pero, en todos los casos, se respetaron tanto la conformación de los grupos de palabras (con criterios de clasificación en consistentes, inconsistentes y dependientes del contexto), como las consideraciones cognitivas para la intervención especificadas en el plan original. La elección de las palabras trabajadas se basó en el criterio de frecuencia, ya que son las que mayor posibilidad de almacenamiento y recuperación

poseen (Carbonell de Grompone, 2004a; Carbonell de Grompone y Tuana, 2004; Cervera-Mérida e Ygual-Fernández, 2006).

El programa es el mismo para todos los grados escolares y consta de dieciséis sesiones, planificadas con anterioridad al inicio de la intervención. En cada una de ellas se trabajó una particularidad ortográfica y se evaluó su adquisición a través de un dictado de diez palabras seleccionadas y corregidas de forma grupal al final de la misma sesión.

La secuencia de trabajo se estableció en función de la complejidad ortográfica que conforma las palabras y así se estructuró cada módulo. Se comenzó con ortografía consistente, dedicando cinco sesiones a este módulo, donde se focalizó en el análisis de

la estructura de la unidad a considerar: palabra en sí misma, sílaba y fonema.

Los objetivos y actividades diseñadas tuvieron el mismo formato durante las cinco sesiones (tabla 3). Las palabras que se seleccionaron para este módulo son las que comienzan con fonemas de difícil discriminación auditiva por la similitud en su pronunciación: /p//b/; /t//d/; /f//v/. Se trabajaron específicamente quince palabras por cada uno de los pares fonológicos seleccionados.

En el segundo módulo se trabajó con palabras frecuentes de ortografía dependiente del contexto. Se dedicaron para ello cinco sesiones: una por cada regla ortográfica trabajada. Los objetivos y actividades desarrollados tuvieron el mismo formato durante las cinco sesiones (tabla 3). Las reglas ortográficas consideradas fueron regularidad contextual del grafema *R* al inicio de palabra y entre vocales, *C-QU*; *G-GU*; *MP-MB-NV*; *Z* al final de palabra con plural, así como la particularidad *C-QU*. Para cada una de estas reglas, se seleccionaron veinte palabras.

Desde el punto de vista gráfico, el sonido /c/ tiene también la grafía *K* para su representación, por lo que formaría parte del grupo de palabras inconsistentes. Se consideró necesario trabajarlo en este momento de la intervención, para así asignarle una regularidad al uso de la *U*, ya que también se acompaña de la *G*. En este módulo, se enfatizó en el reconocimiento individual y personal de la regla a partir de la concientización de la importancia de esta y su impacto en el significado de la palabra cuando

no se utiliza correctamente. Los estudiantes redactan la regla con sus propias palabras. En esta sección, se atendió a la importancia del análisis de la situación y el orden de conceptos para generar una escritura que explicara el fenómeno analizado, a partir de sus propios conocimientos

El último módulo se estructuró con palabras frecuentes de ortografía inconsistente. Se dedicaron seis sesiones a las que contuvieran las siguientes grafías: *V-B*; *H*; *Y-LL*; *GE-GI*; *JE-JI*. Dada la alta frecuencia de palabras con las grafías *B-V*, se dedicaron dos sesiones a esta particularidad. Se trabajaron veinte palabras por cada par de grafemas. Los objetivos y actividades desarrollados tuvieron el mismo formato durante las seis sesiones (tabla 3). En el procedimiento, se acentuó la participación de la memoria para la fijación en el almacén ortográfico.

Se estableció una secuencia específica que siguió un continuo entre todos los grafemas trabajados. Así, se identificaban, en primer lugar, las letras que componen la palabra a partir de un análisis atento de esta; en segundo lugar, se reconocía la particularidad ortográfica que incluía cada palabra, y en tercer lugar, se incentivaba la memorización de la palabra en su totalidad. Luego, se realizaba la recuperación y la escritura y, finalmente, la comparación de la producción personal con las palabras presentadas para la autocorrección del trabajo. Esta secuencia se complementó mediante la incentivación de la transferencia de la regularidad, a partir del estudio de las familias de palabras.

Tabla 3. Descripción del programa de intervención

Objetivos	Actividades
Módulo 1	
Aumentar el léxico ortográfico	Lectura del texto.
Reconocer diferencia fonema y grafema	Análisis del alfabeto segmentado en grupos según la consistencia grafema-fonema.
Identificar sílaba dentro de la palabra	Identificación de sílaba inicial, media y final simple: consonante vocal.
Identificar fonemas	Segmentación según los sonidos de las palabras.
Sintetizar la palabra	Formar palabras a partir de sus sonidos.
Identificar diferencias entre palabras según la omisión de un sonido	Omisión de sonido inicial e identificación de la nueva palabra que se forma.

Identificar diferencias entre palabras según la sustitución de un sonido	Sustitución de un sonido de una palabra e identificación de la nueva palabra que se forma.
Nombrar las letras que conforman una palabra	Deletreo de una palabra elegida por los estudiantes.
Identificar el grupo al que corresponde cada palabra	Dictado de palabras y corrección conjunta.
Identificar las palabras que contiene una oración	Contar palabras en oraciones orales.
Identificar palabras que conforman una oración	Segmentar palabras en una oración escrita en forma errónea.
Escribir palabras	Crucigrama.
Recuperar rápidamente las letras que componen las palabras	Concurso de deletreo.
Módulo 2	
Aumentar el léxico ortográfico	Lectura del texto.
Identificar y comprender la regla ortográfica	Análisis de las palabras para identificar la regla y escritura de esta con sus propias palabras.
Afianzar las representaciones ortográficas con apoyo de la escritura	Escritura de las palabras sin respetar la regla ortográfica. Análisis.
Aprender la regla ortográfica con apoyo visual	Completamiento de oraciones con palabras trabajadas y apoyatura visual de la grafía correcta.
Verificar la regla ortográfica trabajada con apoyo de input visual	Dictado de palabras y corrección conjunta.
Recuperar rápidamente las letras que componen las palabras	Concurso de deletreo.
Módulo 3	
Aumentar el léxico ortográfico	Lectura del texto.
Identificar y memorizar las palabras que contienen la ortografía irregular a trabajar	Lectura de veinte palabras con una frecuencia máxima de cinco veces cada una y luego, sin la lista delante, escribir las que recuerden.
Memorizar las palabras con ortografía irregular	Elegir cuatro palabras de las escritas anteriormente (luego de la memorización) para elaborar una oración.
Formar nuevas palabras a partir de una palabra ya existente	A partir de la presentación de cuatro palabras de las trabajadas escribir otra que se derive de ella en un tiempo máximo de 60 segundos.
Incrementar el conocimiento de la arbitrariedad ortográfica	Completamiento de oraciones con palabras trabajadas y apoyatura visual de la grafía correcta.
Verificar la correcta escritura de la palabra que contiene el dominio ortográfico trabajado	Dictado de diez palabras con la dificultad ortográfica trabajada y corrección conjunta.
Recuperar rápidamente las letras que componen las palabras	Concurso de deletreo.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de la institución y de las familias de la muestra elegida. El departamento de orientación de la institución informó que los alumnos seleccionados no tenían diagnóstico de dificultades en el lenguaje oral ni en el lenguaje escrito, déficit atencional, discapacidad intelectual, alteraciones motrices ni repeticiones.

Se aplicó a los grupos de tercero a sexto de primaria la prueba Tecle y, a continuación, la subprueba de dictado de palabras del test LEE, de forma colectiva. A partir de los resultados analizados, se seleccionaron los participantes de la muestra que cumplieran con los criterios definidos.

La aplicación del programa se llevó a cabo por la investigadora en todos los casos, lo que aseguró el mantenimiento de la modalidad de intervención en todos los grupos de alumnos. Se implementó en 16 sesiones, durante el segundo semestre del año lectivo, de forma grupal, con una frecuencia bisemanal y una duración de 40 minutos. Se llevó a cabo en el centro educativo dentro del horario escolar. En cada encuentro se registró la asistencia de los alumnos y, en caso de inasistencia, se repuso la sesión durante la misma semana. De esta forma, se corroboró que todos los participantes recibieran la totalidad del programa. En el grupo control no

hubo deserciones, por lo que la muestra no tuvo modificaciones. Cada estudiante recibía al inicio de cada encuentro el material impreso individual para desarrollar su trabajo.

Para la evaluación final, se aplicó a toda la muestra el dictado de palabras del test LEE de forma colectiva. Se tomó el mismo criterio de corrección que se tuvo en la evaluación pretest para la corrección de las palabras.

El grupo control participó en un programa de mejora para la comprensión de textos, pero no recibió instrucción adicional en ortografía. Al finalizar la aplicación del programa de intervención, se diseñaron orientaciones específicas para la mejora de la ortografía destinada a los alumnos del grupo control que no participaron de la intervención, para ser desarrolladas por sus maestros. Todos los alumnos recibieron la instrucción habitual por parte de sus maestros en el área de la ortografía siguiendo las pautas establecidas por el currículo nacional.

Resultados

La descripción de la muestra se especifica en la tabla 4 a partir de los descriptivos (medias y desviación estándar) de ambos grupos pre- y posaplicación del programa, considerando las medias por grupo y totales de la muestra.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos, media y desviación estándar, por grupo experimental y control en pre- y posintervención

Grado	Preintervención				Posintervención			
	Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental		Grupo control	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
3.º	27,00	2,07	25,25	2,91	32,80	3,13	32,13	4,25
4.º	29,28	2,36	31,14	1,95	35,57	2,14	31,86	5,81
5.º	34,42	2,29	34,28	1,97	39,57	3,20	35,29	3,72
6.º	36,60	1,14	35,60	2,07	38,60	2,70	35,40	5,32
Total	31,29	4,32	31,03	4,67	36,37	3,85	33,48	4,80

El efecto del plan de intervención en los alumnos se midió a través de la aplicación del estadístico de Anova, de un factor de medidas repetidas, para lo cual se consideraron las medias totales de cada uno de los grupos.

Previamente, se estudió el cumplimiento de los supuestos de homocedasticidad y normalidad de los datos. Para estudiar la homocedasticidad se utilizó el estadístico de Levene. El nivel crítico en la prueba

de dictado es $p > 0,05$ (0,92 para la medida preintervención y 0,56 para la medida posintervención), por lo que se asumió la homogeneidad de varianza. Para el análisis de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, donde $p > 0,05$, en las pruebas de dictado. No se encontraron diferencias entre ambos grupos ($p = 0,27$) antes de la aplicación del programa en la prueba estandarizada de evaluación (dictado de palabras).

El mismo análisis estadístico se aplicó luego de la intervención. Los resultados mostraron diferencias entre los grupos control e intervención a favor de este último ($p = 0,04$).

El eta cuadrado parcial obtenido es de 0,08. En términos de medida del efecto, este resultado indica un tamaño de efecto de tipo medio lo que en porcentajes explica un 8,2 % de las diferencias observadas en los resultados de la prueba de dictado aplicada luego de la intervención.

Si se considera la variable grado escolar, también se obtuvieron resultados significativos al igual que con la intervención en cuanto a las diferencias entre los grupos control y experimental (tabla 5). Los valores de eta cuadrado parcial indicaron que el 26 % de las diferencias entre los grupos en la prueba de dictado de palabras se asocian con el grado escolar, pero un 11 % adicional se asocia con la intervención, lo que resulta un efecto también de tipo medio.

Tabla 5. Efecto del programa de intervención y el grado escolar sobre la prueba de evaluación estandarizada (dictado de palabras)

	df	ss	MS	F
Intervención	1	103,95	103,95	6,09*
Grado escolar	3	28,40	93,47	5,48**
Intervención por grado	3	39,95	13,32	0,78
Error	46	785,06	17,07	
Total	54	66 865,00		

* $p < 0,05$.

** $p < 0,01$.

Para evaluar el efecto del programa en relación con el tipo de palabras, estas se separaron en dos grupos: el primero, conformado por las palabras

inconsistentes, y el segundo, por las palabras de ortografía consistente y dependiente del contexto. Esta diferenciación se adoptó en función del criterio estipulado en el programa de intervención aplicado, donde se enfatizó en la enseñanza de las regularidades especificadas en las palabras de ortografía consistente y en las dependientes del contexto, condición que no se aplica en las palabras de ortografía inconsistente. La tabla 6 muestra los resultados de la comparación de medias entre el grupo experimental y el control considerando ambos grupos de palabras. Se encontraron diferencias entre en las palabras consistentes y dependientes del contexto, a favor del experimental, pero no así, en la inconsistentes.

Tabla 6. Diferencias entre los grupos experimental y control pre- y posintervención en la prueba estandarizada (dictado de palabras) considerando el tipo de palabras

Grupo de palabras consistentes y dependientes del contexto						
	Preintervención			Posintervención		
	M	DE	t	M	DE	t
Grupo experimental	19,14	2,46	-0,263	21,44	2,13	2,25
Grupo control	19,33	2,70		19,81	3,08	
Grupo de palabras inconsistentes						
	Preintervención			Posintervención		
	M	DE	t	M	DE	t
Grupo experimental	1,29	2,35	0,55	12,40	2,35	1,62
Grupo control	9,96	2,15		11,40	2,15	

* $p < 0,05$.

Nota: las palabras con la particularidad ortográfica “qu” se incluyeron dentro del grupo de palabras dependientes del contexto, siguiendo el criterio utilizado en el programa de intervención.

Finalmente, se analizó pre- y posintervención el rendimiento del grupo control y experimental por grupos, de forma independiente en función del tipo de palabra (tabla 7). El grupo experimental obtuvo diferencias significativas posintervención, tanto en el grupo de palabras consistentes como inconsistentes, mientras el grupo control lo hizo en las inconsistentes. Los alumnos mostraron avances en palabras de ortografía inconsistente tanto en el

grupo experimental como en el control, donde la diferencia de este progreso no fue significativa, si se comparan ambos grupos.

Tabla 7. Diferencias entre los grupos experimental y control pre- y posintervención por grupos de palabras

Grupo de palabras consistentes y dependientes del contexto					
	Preintervención		Posintervención		Diferencias
	M	DE	M	DE	t
Grupo experimental	19,14	2,46	21,44	2,13	-5,34**
Grupo control	19,33	2,70	19,81	3,08	-0,695
Grupo de palabras inconsistentes					
	Preintervención		Posintervención		Diferencias
	M	DE	M	DE	t
Grupo experimental	1,29	2,35	12,40	2,35	-4,18**
Grupo control	9,96	2,15	11,40	2,15	-3,25*

* $p < 0,05$.

** $p < 0,01$.

Conclusiones

El propósito principal de este estudio fue medir el efecto de un programa de intervención en escolares con adecuado nivel lector y rendimiento afectado en ortografía en la escritura de palabras consistentes, dependientes del contexto e inconsistentes a través de una prueba estandarizada.

Al considerar el programa en su totalidad, se encontró que los resultados del grupo experimental, luego de la intervención, indican mejoras significativas que no se explican por la instrucción habitual de clase, sino por el efecto de la intervención específicamente. Estos resultados confirman, al igual que otros estudios, la sensibilidad de la ortografía a los efectos de instrucción sistemática (Atkinson *et al.*, 2014; Erion *et al.*, 2009; Ferroni *et al.*, 2016; Ise y Schulte-Körne, 2010; Jaspers *et al.*, 2012; Jiménez y Muñetón, 2010; Kohnen *et al.*, 2010; Masterson y Apel, 2010; Sampaio y Capellini, 2015; Viel-Ruma *et al.*, 2007; Williams y Lundstrom, 2007; Williams *et al.*, 2009).

Al realizar un análisis por grupo de palabras, se encontraron diferencias entre el grupo experimental y control. En particular se detectó en las palabras consistentes y dependientes del contexto.

Esto estaría demostrando que cuando los estudiantes se encuentran con palabras de ortografía consistente, realizan actividades de relación grafema/fonema que resultan exitosas independientemente de que la palabra haya sido previamente aprendida. Del mismo modo, cuando se encuentran con palabras que pueden presentar inconsistencias dependiendo del contexto, la instrucción específica en las reglas de escritura ayuda al despliegue de recursos que hacen posible el análisis de la composición de sonidos de las palabras y sus equivalentes gráficos, según el contexto en el que estos se encuentran. La regularidad de la equivalencia grafémica, tal como también encontraron Sampaio y Capellini (2015), establecida por la regla ortográfica en estos casos, ayudaría a la correcta escritura de las palabras con independencia de su previo conocimiento.

En relación con el grupo de palabras de ortografía inconsistente, no se encontraron diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control. Si bien se constataron que ambos obtuvieron avances en la segunda medición de resultados, estos no difieren entre sí.

Esto podría explicarse porque las palabras de la prueba aplicada pre y postest eran de baja frecuencia y, por tanto, los alumnos no poseen la representación ortográfica de estas. Según se había enunciado en la hipótesis, al contrario de lo que sucede con el grupo de palabras consistentes y dependientes del contexto, las posibilidades de la correcta escritura de palabras inconsistentes decaen al no haberse encontrado con ellas el número suficiente de veces como para fijar las particularidades ortográficas que la componen.

Al escribirlas, la decisión del grafema que corresponde al fonema sería aleatoria y determinada por el grafema básico, por lo que no siempre es correcto (Carbonell de Grompone, 2004a). El efecto instruccional específicamente dirigido a la transcripción basada en la relación grafema/fonema

y las reglas ortográficas favorece el conocimiento ortográfico. En las palabras inconsistentes, además de este efecto instruccional específico, sería necesario un mayor contacto con la palabra, en el que se incluyan el conocimiento semántico y actividades repetidas de lectura y escritura (Ferroni, 2020). Estos aspectos refuerzan la idea de que la hipótesis de autoaprendizaje (Share, 1995; 1999) tendría un impacto fundamental para el español en palabras con inconsistencia ortográfica, y ponen en evidencia la incidencia del instrumento de medida para determinar el nivel de competencia ortográfica de los alumnos. La especificidad ortográfica de las palabras inconsistentes hace que su aprendizaje no pueda ser evaluado por pruebas estandarizadas únicamente, ya que estas no garantizan que las palabras utilizadas hayan sido previamente aprendidas por los sujetos.

El plan de intervención implementado fue el mismo para todos los grados escolares que participaron, y en todos ellos se observaron diferencias entre los grupos de palabras con independencia del grado. Siguiendo los hallazgos encontrados por Marinelli *et al.* (2020), la transparencia de la lengua española podría interferir en el tiempo de aprendizaje de palabras inconsistentes dado que los alumnos priorizan el procesamiento fonológico, incluso en grados escolares avanzados. De esta forma se confirmaría que la ortografía de las palabras en español es una habilidad que se configura con un grado de especificidad en sí misma, una vez que los alumnos han adquirido el código escrito.

Lo anterior tiene impacto en las propuestas de enseñanza de la ortografía a nivel escolar, ya que el efecto instruccional específicamente dirigido al proceso de transcripción basado en la relación grafema/fonema y las reglas ortográficas, favorece el conocimiento ortográfico. Dada la arbitrariedad de las palabras inconsistentes, además de este efecto instruccional específico para la transcripción con inconsistencias ortográficas, sería necesario un mayor contacto con la palabra, considerando el conocimiento semántico y actividades repetidas de lectura y escritura, así como un mayor entrenamiento en el procesamiento ortográfico. El efecto de enseñanza explícita sería necesario en este grupo

de palabras, pero no suficiente, y sería necesario un mayor énfasis en el entrenamiento de la conformación ortográfica particular y en el uso específico de cada una de esas palabras.

Limitaciones

En condiciones de dictado, los recursos cognitivos se ponen a disposición de la correcta escritura de las palabras, por lo que sería pertinente evaluar el resultado del desempeño ortográfico en actividades de producción donde el énfasis está en los procesos de composición y no de transcripción (Berninger, 1999).

El interés de este estudio fue evaluar el efecto de un programa de intervención a través de una prueba estandarizada. Para analizar el efecto del programa en lo concerniente a las palabras inconsistentes, podría haberse incluido una prueba de criterio que tuviera en cuenta el dictado de las palabras inconsistentes instruidas por el programa.

Referencias

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (29), 79-94.
- Alegría, J. y Carrillo, M. (2014). La escritura de palabras en castellano: un análisis comparativo. *Estudios de Psicología*, 35(3), 488-501. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.978544>
- Atkinson, T., Zhang, G., Zeller, N. y Phillips, S. (2014). Using word study instruction with developmental college students. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 433-448. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12015>
- Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Bosse, M., Chaves, N., Largy, P. y Valdois, S. (2015). Orthographic learning during reading: The role of whole-word visual processing. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 141-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01551.x>
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Alianza.

- Carbonell de Grompone, M. (2004a). Ortografía y disortografía española. En *La ortografía un espacio de reflexión y desafío*. Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Carbonell de Grompone, M. (2004b). Uso y ortografía. En *La ortografía un espacio de reflexión y desafío*. Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Carbonell de Grompone, M. y Tuana, É. (2004). Ortografía de uso. En *La ortografía un espacio de reflexión y desafío* (pp. 245-280). Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Carrillo, M. y Alegría, J. (2009). Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿Existen subtipos? *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 135-152.
- Cervera-Mérida, J. e Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, 42(2), 117-126. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Cervera/publication/7224391_A_proposal_for_intervention_in_dysorthographic_disorders_by_attending_to_the_semiology_of_the_mistakes/links/09e4150f57a35964e3000000.pdf
- Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. y Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector: test de eficacia lectora (Tecele)*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemática*. (2.ª ed.). Aljibe.
- Defior, S., Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *LEE: test de lectura y escritura en español*. Paidós.
- Defior, S., Martos, F. y Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23(01), 135-148. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000073>
- Erion, J., Davenport, C., Rodax, N., Scholl, B. y Hardy, J. (2009). Cover-copy-compare and spelling: One versus three repetitions. *Journal of Behavioral Education*, 18(4), 319-330. <https://doi.org/10.1007/s10864-009-9095-4>
- Ferroni, M. (2020). Sensibilidad de los niños a la frecuencia de sílaba del sistema ortográfico español. *Revista de Psicología*, 38, 87-104.
- Ferroni, M., Mena, M. y Diuk, B. (2016). Niveles de respuestas a una intervención en ortografía. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 55-61.
- Harris, K., Graham, S., Aitken, A., Barkel, A., Houston, J. y Ray, A. (2017). Teaching spelling, writing, and reading for writing. *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 262-272. <https://doi.org/10.1177/0040059917697250>
- Hilte, M. y Reitsma, P. (2011). Activating the meaning of a word facilitates the integration of orthography: Evidence from spelling exercises in beginning spellers. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 333-345.
- Ise, E. y Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: Evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 18-39. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0035-8>
- Jaspers, K., Williams, L., Skinner, C., Cihak, D., McCallum, R. y Ciancio, J. (2012). How and to what extent do two cover, copy, and compare spelling interventions contribute to spelling, word recognition, and vocabulary development? *Journal of Behavioral Education*, 21(1), 80-98. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9137-6>
- Jiménez, J. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J. E. y Muñetón, M. A. (2010). Efectos de la práctica asistida a través de ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje. = Effects of computer-assisted practice on reading and spelling in children with learning disabilities. *Psicothema*, 22(4), 813-821.
- Jiménez, J., O'Shanahan, M., Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R. y Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.
- Kohnen, S., Nickels, L. y Coltheart, M. (2010). Training "rule-of-(E)": Further investigation of a previously successful intervention for a spelling rule in developmental mixed dysgraphia. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 392-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01425.x>
- Lavigne, R., Romero, J. y Rodríguez, G. (2003). Aplicación de un programa de evaluación e intervención sobre la disortografía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(1), 101-115. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.14.NUM.1.2003.11607>
- Marinelli, C., Zoccolotti, P. y Romani, C. (2020). The ability to learn new written words is modulated by language orthographic consistency. *PLoS one*, 15(2), 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228129>

- Masterson, J. J. y Apel, K. (2010). Linking spelling characteristics discovered in to intervention assessment and methods. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 33(3), 185-198.
- Miranda, M. y Abusamra, V. (2013). *Escritura y consistencia ortográfica: un estudio experimental*. v Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología xx Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores En Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.academica.org/000-054/169>
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading. En M. McKeown y L. Kucan (eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). The Guilford Press. [http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding Beck festschrift chapt.pdf](http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding%20Beck%20festschrift%20chapt.pdf)
- Polse, L. y Reilly, J. (2015). Orthographic and semantic processing in young readers. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 47-72.
- Rastle, K., McCormick, S. F., Bayliss, L. y Davis, C. J. (2011). Orthography influences the perception and production of speech. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(6), 1588.
- Sampaio, M. y Capellini, S. (2015). Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 105-115. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191808>
- Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. y Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1), 95-119.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine quanon of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 83-87.
- Share, D. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584>
- Treiman, R. (2017). Learning to spell: Phonology and beyond. *Cognitive Neuropsychology*, 34(3-4), 83-93. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1337630>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D. y Fredrick, L. (2007). Error self-correction and spelling: Improving the spelling accuracy of secondary students with disabilities in written expression. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 291-301. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9041-2>
- Williams, C. y Lundstrom, R. (2007). Strategy instruction during word study and interactive writing activities. *The Reading Teacher*, 61(3), 204-212. <https://doi.org/10.1598/RT.61.3.1>
- Williams, C., Phillips-Birdsong, C., Hufnagel, K., Hungler, D. y Lundstrom, R. (2009). Word study instruction in the K-2 classroom. *The Reading Teacher*, 62(7), 570-578. <https://doi.org/10.1598/RT.62.7.3>

Caracterización de análisis descriptivos en prácticas retroalimentadas de revisión y edición textual en bachillerato

Characterization of Descriptive Analysis in Feedback Practices of Textual Revision and Editing in High School

Caracterização da análise descritiva em práticas retroalimentadas de revisão e edição textual no ensino médio

Ernesto Hernández-Rodríguez* <https://orcid.org/0000-0001-6474-7582>



Para citar este artículo

Hernández-Rodríguez, E. (2023). Caracterización de análisis descriptivos en prácticas retroalimentadas de revisión y edición textual en bachillerato. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14499>

Artículo recibido
08/09/2021

Artículo aprobado
22/11/2021

* Doctor en Humanidades: línea de Lingüística, Universidad Nacional Autónoma de México
Correo: ernesto.hernandez@enp.unam.mx

Resumen

Este artículo de investigación presenta la caracterización de la intencionalidad y el desempeño de 30 estudiantes de bachillerato, al redactar el análisis descriptivo de breves textos literarios de la cultura sumeria; el estudio es empírico en el diseño para propiciar la escritura y de análisis cualitativo de los textos. El enfoque metodológico del texto contempla la retroalimentación para propiciar la clasificación, la sistematización de la información y establecer acuerdos para escribir, revisar y mejorar la redacción en una segunda versión. La propuesta de categorías para estudiar los textos corresponde al enfoque de criterios y estándares de textualidad, la intencionalidad y las expectativas sobre el análisis descriptivo. Los resultados muestran los intentos por resolver dificultades sobre los aspectos analizados: contenido, contexto, género textual, léxico, tipo de lenguaje y formas discursivas; así como los recursos de redacción empleados: descripción, explicación, ejemplificación, descomposición en partes y clasificación.

Palabras clave

análisis descriptivo; intencionalidad; bachillerato; redacción; textos literarios

Abstract

This research presents the characterization of the intentionality and performance of 30 high school students when writing the descriptive analysis of short literary texts of the Sumerian culture. The study is empirical in design to promote writing and qualitative analysis of texts. The methodological approach includes feedback to promote the classification, systematization of information, and establishing agreements to write, review and improve the writing in a second version. The proposal of categories to study the texts corresponds to the approach of criteria and standards of textuality, intentionality, and expectations about descriptive analysis. The results show the attempts to solve difficulties in the analyzed aspects: content, context, textual genre, lexicon, type of language, and discursive forms, as well as the writing resources used: description, explanation, exemplification, decomposition, into parts and classification.

Keywords

descriptive analysis; intentionality; high school; writing; literary texts

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta a caracterização da intencionalidade e desempenho de 30 alunos do ensino médio, ao escreverem a análise descritiva de pequenos textos literários da cultura suméria; o estudo é empírico no desenho para promover a escrita e análise qualitativa dos textos. A abordagem metodológica do texto inclui a retroalimentação para promover a classificação, sistematização da informação e estabelecer acordos para escrever, revisar e aprimorar a redação em uma segunda versão. A proposta de categorias para estudar os textos corresponde à abordagem de critérios e padrões de textualidade, a intencionalidade e as expectativas sobre a análise descritiva. Os resultados mostram as tentativas de resolver dificuldades sobre os aspectos analisados: conteúdo, contexto, gênero textual, léxico, tipo de linguagem e formas discursivas; bem como os recursos de redação utilizados: descrição, explicação, exemplificação, decomposição em partes e classificação.

Palavras-chave

análise descritiva; intencionalidade; ensino médio; redação; textos literários

Introducción

En el bachillerato, la redacción de análisis de textos en distintas asignaturas es cotidiana. Esta tarea involucra la comprensión, la sistematización de la información, la organización de las ideas y los recursos de redacción. En cuanto al género textual y los recursos discursivos involucrados, el análisis puede incluir elementos expositivos, descriptivos, de opinión y valoración de una lectura en su contexto. Asimismo, es fundamental tomar en cuenta las consideraciones de estudiantes y docentes sobre estos escritos y las prácticas escolares.

Existen diversos enfoques del análisis, descriptivo e interpretativo, aplicados, por ejemplo, al contenido, la forma, el vocabulario y el contexto. Además, en bachillerato es relevante la discusión sobre las expectativas relacionadas con estos escritos y la pertinencia de solicitar a los estudiantes inicialmente el análisis interpretativo de una obra literaria. En los estudios de la intencionalidad y la regulación del desempeño, destaca el desarrollo reflexivo y retroalimentado de la redacción, en este caso, en los análisis descriptivos, avanzando gradualmente a los interpretativos.

Las siguientes secciones presentan los objetivos, la justificación, una revisión sobre las concepciones del análisis y el tipo de estudiantes participantes. La metodología de enseñanza describe las actividades para tomar notas sobre la lectura analizada, los acuerdos para la redacción, la revisión y la edición de los escritos. La metodología de investigación descriptiva aporta las categorías para estudiar la intencionalidad y el desempeño en la escritura. Los resultados y la discusión destacan la descripción de prácticas textuales, así como la manera en que las actividades favorecieron el desempeño. Las conclusiones enfatizan la experiencia de escritura de los análisis en las fases de redacción y en los intentos por lograr una segunda versión mejorada.

El propósito de este trabajo es caracterizar la intencionalidad y el desempeño de treinta estudiantes de bachillerato en la redacción del análisis descriptivo de breves textos de la literatura sumeria.

El ejercicio incluye la retroalimentación para propiciar la clasificación y la sistematización de la información, tomar acuerdos sobre la escritura, recibir asesoría para revisar y mejorar los textos en una segunda versión. El estudio del desempeño enfatiza en los intentos por resolver las dificultades en la redacción.

Se justifica esta investigación por la necesidad de abordar el análisis descriptivo en términos de la intencionalidad en la lingüística textual y favorecer su enseñanza gradual y retroalimentada. Asimismo, resulta fundamental reflexionar sobre las características de este género textual y establecer acuerdos sobre su escritura en el contexto escolar. En particular, el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria enfatiza la redacción del análisis de textos literarios. En este contexto, este estudio aporta consideraciones teóricas y prácticas para fortalecer su escritura mediante la experimentación de criterios sobre este género textual que pueden ser aplicados, con las debidas adecuaciones, en diversas asignaturas durante la trayectoria escolar.

Enfoques conceptuales

Este estudio contempla la intencionalidad al enfrentar y tratar de resolver dificultades de escritura y la tolerancia de los lectores ante textos con problemas de redacción para identificar la intención del autor (De Beugrande y Dressler, 1997). Esta perspectiva contempla que, en ocasiones, al escribir no logramos comunicar lo que deseamos expresar, así como la intencionalidad e interpretación entre autor y lector, ya que un texto

[...] supone un autor, así como un lector o intérprete, que es quien lo va a interpretar. Hay, por un lado, una intención del autor, que es lo que quiso expresar en su texto; y hay otra intencionalidad, la del lector, que no siempre interpreta lo que el autor quiso que se entendiera, sino que añade significados propios. (Beuchot, 2015, p. 129)

La reflexión sobre la intencionalidad escrita es relevante en la revisión y la edición textual, tal como plantean en ejercicios prácticos y retroalimentados

Camps (2009) y Fabre-Cols (2002). Además, Wenden (1986), Oxford (1990), Torre Puente (1992), Bausela-Herreras (2007), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega Hidalgo (2020) enfatizan la regulación del desempeño lingüístico para favorecer la toma de conciencia de conocimientos textuales, estrategias y decisiones al revisar un escrito con la idea de mejorarlo.

El establecimiento de categorías para clasificar y caracterizar los análisis contempla los criterios y estándares de textualidad: informatividad, cohesión, coherencia, intertextualidad, intencionalidad, adecuación y situacionalidad (De Beugrande y Dressler, 1997). Asimismo, la propuesta aporta categorías textuales para el análisis estructural (Adam, 2004), en este caso, los acuerdos sobre las partes que conforman el análisis descriptivo en contexto escolar y las estrategias para tomar en cuenta a los interlocutores (Hylland, 2005; Hylland y Jiang, 2016). Estas se manifiestan en los intentos por dar claridad al texto mediante los recursos discursivos correspondientes al análisis descriptivo.

Sobre la posible determinación del género *análisis*, Bajtín (1982) y Van Dijk (1983) abordaron la dificultad para establecer géneros textuales fijos y determinados, ya que estos varían y evolucionan conforme a criterios formales, prácticos y contextuales. Sobre géneros textuales en determinados contextos, encontramos estudios relacionados con la clasificación textual (Brinker, 1988; Heinemann y Viehweger, 1991), la influencia social, situacional, discursiva y de marcas textuales (Charadeau, 2004), el contexto comunicativo (Eggins y Martin, 2003; Ciapuscio, 2015), la pedagogía de género textual (Maturana-Araneda y Gálvez-Fredes, 2021) y las concepciones de los docentes sobre los géneros en contexto escolar (Godínez-López, 2021). Los criterios sobre los géneros responden a prácticas de socialización académica en las distintas disciplinas (Street, 2009; Salgueiro *et al.*, 2021), por ello los alumnos requieren adaptarse a distintos criterios en sus clases.

En los intentos por establecer un género textual correspondiente al análisis de un texto, predominan

los criterios descriptivo e interpretativo. Existe contraposición entre los recursos discursivos para describir y exponer un texto y, por otra parte, los argumentativos para interpretarlo. Para González-Reyna (2015), “analizar es descomponer el todo en sus partes. El análisis se basa en la clasificación y la división” (p. 110). En esta concepción predomina el criterio de informatividad en la sistematización y la clasificación de contenidos (De Beugrande y Dressler, 1997). En contraste, destacan los enfoques del análisis interpretativo del contenido, la forma, el vocabulario y el contexto (Vela, 1976; Beristain, 1995; Kayser, 2010). Fournier (2002) distingue entre el análisis y la interpretación como parte de un proceso:

Suceden varios momentos o fases: la lectura, el análisis, la interpretación y la valoración o crítica [...]. La interpretación es la aplicación o aclaración de un texto o de una situación. En el caso de la interpretación literaria, esta consiste en profundizar en el significado del mensaje tanto en su forma externa como en su contenido. Interpretar es dar cierto significado a algo. Por eso la obra literaria tendrá tantas interpretaciones como lectores haya tenido, ya que un rasgo importante es su ambigüedad. (p. 20)

En bachillerato tiene aceptación el análisis descriptivo, no como un género textual en sí mismo, sino como una etapa para lograr la interpretación literaria (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1996a, 1996b, 2016). En esta perspectiva, el manejo, la descomposición y la clasificación de la información que realiza el estudiante constituyen un

[...] marco de referencia para ubicar y hacer el análisis de una obra literaria, con base en su lectura. Después realizará una interpretación, teniendo en cuenta el contexto histórico en que la obra surge como reflejo de una ideología determinada, dentro de una cultura específica, reconociendo sus características y forma de expresión hasta llegar a descubrir el estilo personal que el autor posee. [...] Los textos literarios son subjetivos pues cada autor los interpreta desde un punto de vista personal. (De la Torre Zermeño, 2000, p. 212)

Podemos apreciar la polémica coexistencia de los análisis descriptivos y los interpretativos. En estos últimos predominan los puntos de vista personales del autor con la expresión de aspectos subjetivos. En contraste, en los descriptivos predominan la objetividad en la descripción, la clasificación y la descomposición del todo en sus partes, sin aportar opiniones. A los estudiantes se les dificulta reconocer estos dos tipos de análisis. Por ello, a pesar de que este trabajo está centrado en el análisis descriptivo, es necesario comentar en clase las características del análisis interpretativo, sin profundizar en ello, para distinguirlos y evitar confusiones.

En ambiente escolar, es fundamental considerar las características de los análisis descriptivos de los estudiantes. Asimismo, es imprescindible prestar atención a las posibilidades para tomar en cuenta a los lectores (Hyland, 2005), y la relación interactiva entre autor e interlocutores mediante recursos de lectura y escritura (Eco, 1993). En particular, en el análisis descriptivo esto se logra a través de los recursos de descripción, explicación y ejemplificación del texto analizado.

La expectativa de este trabajo era lograr la redacción del análisis descriptivo de un texto literario en cuanto al contenido, la forma, el género textual, el tipo de lenguaje, el léxico y el contexto, así como identificar, clasificar y sistematizar la información. El énfasis en la intencionalidad, la revisión retroalimentada y la edición textual se justifican porque los estudiantes, en general, enfrentan dificultades en el desempeño escrito y requieren apoyo. Camps (2009), Fabre-Cols (2002), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega-Hidalgo (2020) han trabajado, de manera conjunta, estos aspectos en prácticas escolares retroalimentadas con resultados favorables para tomar conciencia de las posibilidades para mejorar la redacción al recibir sugerencias y editar el texto. Esta investigación contempla la integración contextualizada de estos elementos con el fin de propiciar prácticas de redacción críticas para promover la reflexión sobre el desempeño, la revisión y la experimentación de estrategias para resolver dificultades.

Metodología

En este estudio participaron 30 estudiantes adolescentes del curso de Literatura Universal del segundo año del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), plantel 3, al norte de Ciudad de México. El enfoque metodológico para propiciar la escritura contextualizada involucra la reflexión sobre la intencionalidad en el desempeño, la revisión retroalimentada y la edición para tratar de mejorar el texto, a partir de acuerdos sobre las expectativas para la escritura escolar, en las perspectivas de Camps (2009), Fabre-Cols (2002), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega Hidalgo (2020). Esta concepción tiene relación con las categorías de análisis consideradas, correspondientes a criterios o estándares de textualidad en contexto escolar (De Beugrande y Dressler, 1997), y la intencionalidad sobre lo que el estudiante trató de expresar y las estrategias empleadas para resolver dificultades y lograr el propósito comunicativo (Beuchot, 2015).

La metodología de enseñanza contempló las actividades para favorecer la sistematización de la información, la redacción, la revisión, la retroalimentación y la edición de los análisis. El método de elicitación, es decir, las actividades y técnicas para propiciar la escritura, involucró prácticas conforme a los acuerdos tomados por los estudiantes sobre las características del análisis descriptivo. Gass y Mackey (2007) y Hyland (2016) estudian este tipo de propuestas para obtener muestras representativas de escritura a partir de la producción lingüística contextualizada. El diseño metodológico estuvo conformado por las técnicas empleadas en las interacciones de enseñanza, el seguimiento y el monitoreo de las actividades, así como los instrumentos empleados: la selección de lecturas, las instrucciones escritas, los cuadros para sistematizar la información y los acuerdos sobre las características del análisis.

La primera sesión fue la fase previa al ejercicio de escritura. En clase leímos y comentamos, grupalmente durante 4 sesiones de 50 minutos, una selección de textos sumerios representativos (Garibay, 2006; Lara-Peinado, 1988) y poemas sobre la diosa Inanna (Pérez García,

2011). Este curso incluye textos literarios desde la Antigüedad hasta nuestros días y prácticas de escritura en cada unidad. Se revisaron las características literarias relacionadas con el contenido, la forma, el léxico, el tipo de lenguaje y el contexto, aspectos abordados en el curso anterior (UNAM, 1996b).

Los alumnos seleccionaron el texto sobre el romance, el matrimonio y la luna de miel de los dioses Inanna y Dumuzi (Pérez-García, 2011; Rivas, 2012). En la primera parte, la diosa Inanna desciende al Averno a buscar a su amado Dumuzi. En el segundo texto, estos dioses celebran su matrimonio, y en el tercero, Inanna expresa su deseo de placer íntimo con su esposo. Para ejercitar la sistematización de la información, grupalmente revisamos las lecturas *El júbilo de Sumeria* y *el Rito del matrimonio sagrado* (Wolkstein y Kramer, 1981).

En la segunda sesión, el diseño metodológico incluía una interacción grupal para así acordar las características del análisis descriptivo. Los alumnos propusieron el contenido, la forma escrita y el lenguaje. Finalmente se determinaron los siguientes aspectos, que se transcribieron en un cuadro en el pizarrón para recordarlos en todo momento: contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje.

Se acordó que el género textual correspondía al tipo de texto por su forma o tema, y que los recursos discursivos incluían exposición, descripción, explicación, descomposición en partes y clasificación. Estos criterios se escribieron en un cuadro en el pizarrón para recordarlos durante la redacción. Con base en ellos, grupalmente, realizamos la lectura, la sistematización de la información y las anotaciones sobre las lecturas *El júbilo de Sumeria* y *el Rito del matrimonio sagrado* (Wolkstein y Kramer, 1981). El monitoreo de la actividad contempló hacer la lectura grupal de manera guiada, y, para cada lectura, tomar notas en los cuadros copiados en el pizarrón con las características acordadas entre todos.

Así, por ejemplo, sobre *Rito del matrimonio sagrado* se anotó un contenido relacionado con la ceremonia nupcial mitológica, el contexto religioso de la cultura sumeria clásica en la Antigüedad, el

género poético, las formas discursivas de la descripción, la metáfora la comparación y un lenguaje ritual. Este cuadro sirvió como instrumento para aprender a seleccionar y sistematizar la información antes de redactar el análisis.

En la tercera sesión, los alumnos insistieron en analizar textos breves, y por ello decidieron que, individualmente, realizarían el análisis de los poemas *Inanna en el Averno* y *el Canto vulvar de Inanna* (Rivas, 2012). Con el propósito de recordar las consideraciones acordadas sobre las características del análisis descriptivo, los estudiantes utilizaron una hoja con el cuadro copiado en el pizarrón la clase anterior, para anotar y sistematizar la información de la lectura y con la siguiente explicación de los criterios contemplados:

El análisis descriptivo es un texto de difusión que expone o presenta la descomposición de las partes y elementos de una lectura. Como texto de difusión en ambiente escolar requiere presentar a un público en general los elementos necesarios para su comprensión y se puede centrar en determinados aspectos. En esta ocasión, los criterios son: contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje. Los recursos de redacción empleados son la descripción, la explicación, la ejemplificación, la descomposición en partes y la clasificación.

Además, se acordó que el análisis debía incluir una introducción para ubicar al lector, la exposición de los elementos considerados, evitando comentarios o valoraciones, asimismo tenían que incorporar ejemplos representativos tomados de las lecturas.

A continuación, se realizó de manera grupal la lectura de ambos textos, se comentaron y se resolvieron dudas. Después, los estudiantes leyeron individualmente los textos y realizaron anotaciones breves en los cuadros, tal como se procedió en conjunto en el ejercicio anterior. El monitoreo de la actividad estuvo centrado en asesorar directamente a los estudiantes en sus lugares, revisar sus escritos, orientarlos a seleccionar y sistematizar la información, prestar atención a sus anotaciones, insistir en considerar los elementos acordados y

resolver dudas. De manera voluntaria, algunos alumnos leyeron al grupo la información en sus cuadros y se hicieron algunos comentarios. Así fue posible la retroalimentación y la valoración de desempeños a partir del compartir oralmente los escritos. Conforme iban acabando sus anotaciones, recibían retroalimentación y, en determinados casos, modificaron la información.

Al terminar, los alumnos recibieron la instrucción de escribir el análisis descriptivo a partir de los criterios acordados en el cuadro de trabajo, como instrumento para guiar la actividad. Mientras trabajaban, recibieron observaciones y sugerencias con el propósito de escribir una versión mejorada. Esta práctica de revisión y edición retroalimentada continuó la siguiente sesión, y, de manera gradual, fueron entregando el análisis inicial y la segunda versión.

La metodología de investigación para caracterizar los análisis descriptivos involucró criterios y categorías a partir de variables y expectativas sobre el desempeño escrito. Así, la consideración de la intencionalidad tenía como propósito tomar en cuenta lo que los estudiantes intentaron expresar y las estrategias para tratar de mejorar la escritura. Por ello, era necesario propiciar el monitoreo, la interacción, la retroalimentación y el apoyo para expresar con claridad el texto, y mejorarlo en la segunda versión.

En cuanto a las categorías sobre criterios y estándares de textualidad (De Beugrande y Dressler, 1997), la informatividad implicaba identificar, seleccionar y sistematizar los contenidos adecuados. Era fundamental evitar variables relacionadas con información incorrecta, ajena, incompleta o no pertinente. El diseño metodológico, mediante las dinámicas realizadas, los cuadros para organizar la información, el acompañamiento con ejemplos y el seguimiento para mejorar el texto, buscaban favorecer el uso adecuado de los contenidos. La coherencia y la cohesión fueron los criterios principales en la revisión y la edición en busca de dar claridad a lo expresado y las estrategias para tratar de resolver dificultades. El criterio de intertextualidad permitía caracterizar la información proveniente

de otros textos o fuentes, por ejemplo, el contexto de la obra. La adecuación implicaba valorar el lenguaje pertinente para un análisis descriptivo y la situacionalidad correspondía a la expectativa del escrito en contexto escolar.

Los criterios sobre las características del análisis descriptivo (contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje) y los recursos de redacción involucrados (descripción, la explicación, la ejemplificación, la descomposición en partes y la clasificación) surgieron de las variables relacionadas con los acuerdos y la socialización de las expectativas de un análisis descriptivo, para lo cual se evitaron variables relacionadas con la imposición de criterios tomados de la escritura de expertos.

Para la caracterización de los escritos, el enfoque se centró en valorar la intencionalidad, es decir, lo que los alumnos trataron de expresar y las estrategias para intentar lograrlo con el apoyo de la retroalimentación. La primera fase correspondió a clasificar los textos conforme al criterio textual de informatividad, es decir, el manejo de contenidos sobre las lecturas y su contexto. El siguiente criterio comprendió las consideraciones de los alumnos sobre el léxico, los recursos retóricos, por ejemplo, metáfora y comparación, y, por otra parte, el tipo de lenguaje, por ejemplo, reiterativo, ritual, religioso, literario, erótico, formal, informal. La siguiente fase se centró en las concepciones sobre el género textual de las lecturas, por ejemplo, poético, narrativo, descriptivo y combinaciones de estos. El siguiente momento fue identificar los criterios sobre las formas discursivas, por ejemplo, narración, verso, descripción y prosa. A continuación, el estudio contempló el desempeño de los estudiantes en la redacción y estructuración textual en términos de las siguientes categorías: describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar.

Una vez realizada esta clasificación y caracterización textual, el estudio se enfocó en determinar las dificultades enfrentadas, la intencionalidad y las estrategias de textualidad para tratar de mejorar el escrito. Con el propósito de tener evidencias del

desempeño, la siguiente fue la selección de ejemplos representativos. Finalmente, este proceso de sistematización, caracterización y análisis permitió establecer las relaciones para escribir los resultados y las conclusiones.

Resultados y discusión

Sistematización de la información en la toma de notas

Los alumnos emplearon distintas estrategias para tratar de identificar, clasificar y sistematizar los criterios contemplados: contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje. En las anotaciones predominó el énfasis en los contenidos, con la intención de resumir, utilizar palabras clave y exponer pasajes representativos en 12 de los 30 textos, así como la dificultad para integrar la información. Únicamente 6 alumnos lograron el mayor avance en el manejo de los elementos considerados para el análisis. Destaca el interés en la temática general, sin atender otros aspectos fundamentales del texto literario, principalmente, las prácticas rituales en 10 de 30 textos, así como la dificultad para recuperar el contenido correcto en 12 de los 30 textos. En el ejemplo (1), el alumno avanzó en su desempeño al tratar de incorporar los elementos del contenido.¹

(1)

IA: Inanna una diosa en las cimas del cielo observa el foso (Averno) al que irá, (su corazón está en el infierno). Se fue hundiendo poco a poco en el Averno dejando sus poderes y títulos, recordando lo que había dejado en distintos lugares. Ella partió de Nippur, Kish, Eulmash se fue camino al infierno. Llevaba signos en las manos, se puso

¹ Para facilitar la lectura, los ejemplos en este trabajo aparecen editados. Sin embargo, la escritura respeta el estilo en la redacción de los estudiantes. La referencia a los poemas aparece abreviada: *Inanna en el Averno* (IA) y *Canto vulvar de Inanna* (CVI). Los escritos de los alumnos están identificados con el número asignado y la indicación “m” (mujer) y “h” (hombre). Los fragmentos aparecen indicados mediante corchetes “[...]”, así como en paréntesis los textos estudiados, para dar seguimiento al desempeño de los alumnos. Por motivos de espacio, la transcripción aparece de corrido sin seguir las líneas gráficas en los textos.

sandalias, las 6 insignias en la cabeza (corona del desierto) Arregla su peluca, en su mano lleva una vara de medir, lapislázuli y gemas en su cuello (2 óvalos) y anillo de oro. Portaba el “Pala”, túnica de soberanía y así Inanna descendió al Averno.

CVI: Muestra la celebración de la sexualidad femenina, una ceremonia (casamiento sagrado) entre la Diosa Inanna y el rey-pastor Dumuzi. Está en su casa Inanna (“Señora”) en su santuario, ella es la reina del cielo, ella quería que su novio Dumuzi la deleitara. En Nippur Inanna le da su canto vulvar al hijo de dios (alabarle). Inanna entró en un trance de “sexo”, vulva mojada por el inundamiento. Le preguntan si quiere que sea él, el que la dome y ella dice que Dumuzi “labrará”, ella queda en clímax total. (7h)

Los contenidos incompletos o incorrectos y la tendencia a desatender otros aspectos fundamentales de la lectura ponen de manifiesto las dificultades para identificar e integrar la información en la toma de notas. Era necesario desarrollar habilidades para el manejo de recursos relacionados con el criterio o estándar de informatividad (De Beugrande y Dressler, 1997).

Sobre la recuperación de información, 14 de los 30 alumnos realizaron anotaciones incompletas o incorrectas sobre el contexto. A los estudiantes no les resultaba relevante destacar este aspecto en la lectura, y por ello era necesario tomarlo en cuenta para informar al lector. Únicamente apreciamos mayor avance en el intento por incorporar elementos contextuales en 5 textos, tal se observa a continuación:

(2)

Escrita por la civilización Sumeria en la Antigua y Baja Mesopotamia 2500 A. C., aproximadamente, de donde fue traducida a varios idiomas, incluido el español para su apreciación de tablilla en arcilla.

IA: Narra la aventura por excelencia de mitologías antiguas y uno de los más importantes temas en Mesopotamia del viaje al más allá, mundo de los muertos.

CVI: Poema dedicado a la celebración de la fertilidad a la diosa, religioso. (11m)

En cuanto al léxico y el tipo de lenguaje, la mayoría de estudiantes se limitó a mencionar los elementos contemplados; solo seis textos muestran mayor avance al ejemplificar los aspectos analizados. La consideración del léxico está presente en las anotaciones de algunas palabras, por ejemplo, *lapislázuli* y en la mención de recursos retóricos y del tipo de lenguaje, por ejemplo, *culto*, *vulgar*, *rebuscado*, *formal*, *reiterativo* y *ritual*. Los alumnos presentaron sus propios criterios, por ejemplo, sobre la temática mitológica y religiosa, el género narrativo y poético y las valoraciones personales sobre lo adecuado y lo vulgar. El ejemplo (3) es representativo del léxico, la metáfora y el lenguaje formal.

(3)

IA: Tiene un léxico antiguo por contener nombres muy antiguos [...] Consta de un léxico reiterativo: "... Se hundió en el foso, poderes y títulos dejó ella, se hundió en el foso... Partió de Nippur, Baratusgarra. Se hundió en el foso" Tiene un léxico mitológico al hablar de dioses y el Averno. "Ella era un dios en las cimas del Cielo... descendió caminando al Averno". Tiene un vocabulario rebuscado. Con lenguaje formal.

CVI: Esta lectura tiene un léxico erótico: "mis muslos sagrados están empapados de él". También es un léxico literario: "yo que soy señora que soy reina del cielo, deja que el recitador hable de ello". Se conforma de un léxico metafórico: "mi Dumuzi toro salvaje me deleite, deja que sus palabras caigan de sus bocas". Consta también de un léxico reiterativo: "... oh cantares, cantando por su juventud su canto que se eleva..." Lenguaje formal y rebuscado (*lapislázuli*). (9h)

Asimismo, se observan consideraciones contrastantes sobre la adecuación del léxico en (4) y (5):

(4)

CVI: Vulgar o erótico, coloquial, de la época. (6h)

(5)

CVI: [...] Es un léxico apropiado sin llegar a lo bárbaro sexual. (7h)

Los estudiantes requerían desarrollar el conocimiento sobre el léxico y el tipo de lenguaje, mediante la contextualización, por ejemplo, sobre lo ritual y lo erótico. Así, tendrían elementos para considerar el criterio o estándar textual de adecuación y hacer una valoración sobre lo que contemplaron como *apropiado* o *vulgar*.

Solo siete estudiantes identificaron el género poético, cuatro los consideraron relato o narración y dos como género descriptivo. Los géneros híbridos propuestos incluyeron texto narrativo y poético, narrativo y descriptivo, y poético y descriptivo. Dos alumnos los consideraron prosa y nueve no propusieron género alguno. Estos datos reflejan la multiplicidad de criterios sobre el género textual, principalmente, en las combinaciones contempladas. En virtud de que el programa del curso previo contempla el género por su estructura o por su función (UNAM, 1996a), era posible que los alumnos consideraran textos híbridos.

En el rubro de forma discursiva, nueve alumnos omitieron esta información. Los demás contemplaron las formas en verso, la narrativa, la descriptiva y la prosa. Las combinaciones consideradas incluyeron la narrativa y la descriptiva, la poética y descriptiva y la prosa y el verso. Podemos percatarnos de las dificultades entre quienes no mencionaron la información y los que consideraron la prosa en los poemas. En (6), las anotaciones muestran las consideraciones sobre las formas discursivas y los géneros textuales híbridos:

(6)

IA: Está escrito en verso, párrafo.

Con un género narrativo y descriptivo, porque narra el recorrido de Inanna y a la vez describe cada parte [...].

CVI: Está escrito en verso completamente.

Es del género descriptivo por describir cuidadosamente parte del rito “Colina mi vulva yaciendo mi vulva abierta la muchacha pregunta”, por solo decir un ejemplo. (9h)

En la toma de notas se observan las dificultades en la identificación de los elementos acordados para el análisis, y por ello la necesidad del apoyo en el seguimiento y la retroalimentación en la fase de redacción.

Seguimiento del desempeño en la redacción

En la redacción del análisis descriptivo estaban en juego los siguientes criterios o estándares de textualidad: informatividad y coherencia en el contenido, cohesión gramatical y estructural, la adecuación del lenguaje en ambiente escolar y la intertextualidad entre las lecturas y el análisis redactado (De Beugrande y Dressler, 1997). La redacción también requería la organización y la estructuración del escrito conforme al género textual y las consideraciones comunicativas en contexto escolar (Eggins y

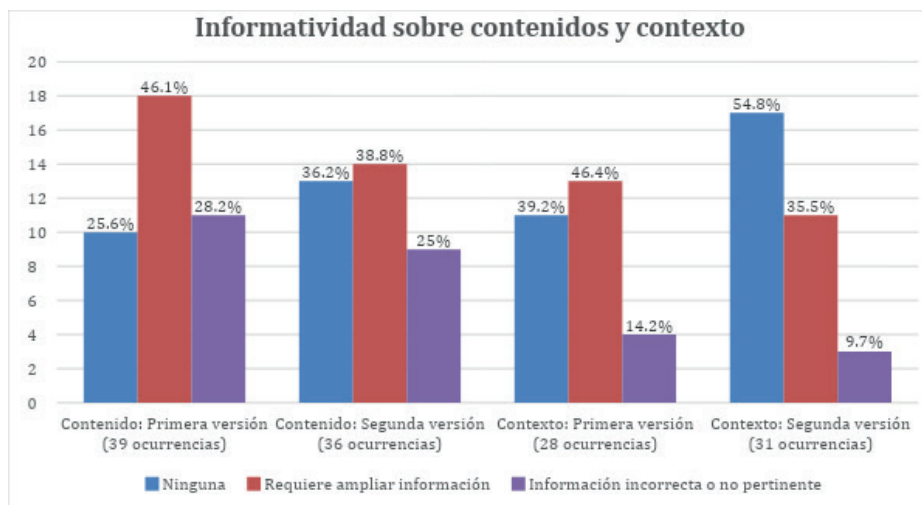
Martin, 2003; Ciapuscio, 2015; Maturana-Araneda y Gálvez-Fredes, 2021; Godínez-López, 2021).

Debido al reto que implicaba pasar de la toma de notas a la redacción del análisis, se justificaba recibir retroalimentación en la revisión y edición para intentar una segunda versión mejorada, como lo contemplan Camps (2009), Fabre-Cols (2002), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega Hidalgo (2020). La siguiente sección presenta el seguimiento al desempeño en ambas versiones.

Los criterios para el análisis en las versiones redactadas

La figura 1 muestra los números de ocurrencias o presencia de dificultades enfrentadas y los avances para eliminarlas o resolverlas en los análisis descriptivos, conforme al criterio de informatividad, relacionado con el contenido y el contexto. Los datos se refieren a ambas versiones de los 30 textos, con el propósito de enfocar el avance al retomar el escrito y tratar de mejorarlo tras la revisión y edición.

Figura 1. Dificultades afrontadas: informatividad sobre contenidos y contexto



Los datos muestran distintos tipos de mejoría en el manejo de información relacionada con contenidos y el contexto sobre las lecturas. Destaca el avance en las segundas versiones al aumentar el número de ocurrencias correspondiente a ausencia de dificultades, así como en la reducción de estas en textos que requerían ampliar información y, en menor medida, en la expresión de información, incorrecta o no pertinente.

Destaca que quienes en la primera versión no presentaron dificultades en la información de contenido en las 39 ocurrencias (25,6 %); sin embargo, requerían ampliar la información (46,1 %). Además, el reducido avance en la eliminación de información ajena, incorrecta o no pertinente en la segunda versión (de 28,2 % a 25 %), pone de manifiesto la dificultad para centrar la atención en las lecturas analizadas, y descartar contenidos sin

relación con estas. Por ello, el desempeño podía enriquecerse al retomar el texto, revisar la información y sistematizarla conforme a los criterios acordados. En la segunda versión era necesario tratar de eliminar las variables correspondientes a los contenidos ajenos y los relacionados con el tema, pero no con las lecturas. Se aprecia el avance en las 36 ocurrencias de la segunda versión en el aumento de textos sin dificultades (36,2 %), la reducción de textos que requerían ampliar la información (38,8 %) y, en menor medida, en la eliminación de contenidos no pertinentes (25 %). El avance parcial muestra la dificultad en el manejo de contenidos y la necesidad de prestar mayor atención, de manera integral, a los distintos tipos de información antes de redactar el análisis.

Por otra parte, en la información sobre el contexto de la obra, las ocurrencias relacionadas con textos sin dificultades (de 39,2 % a 54,8 %) y con eliminación de información incorrecta o no pertinente (de 14,2 % a 9,7 %) muestran el avance sobre contenidos comentados en la clase. Se advierte la reducida disminución de ocurrencias relacionadas con ampliar la información en la segunda versión (de 46,4 % a 35,5 %). Estos datos indican que ubicar y sistematizar contenidos es una actividad compleja que requiere de práctica gradual. Además, determinar la pertinencia de los contenidos implicó un ejercicio crítico de ubicación, sistematización y

valoración de la información. La retroalimentación y la revisión para ampliar los contenidos en la segunda versión favorecieron el avance parcial. En el ejemplo (7) se nota la incorporación del contexto en los contenidos. Las modificaciones al incorporar y eliminar información implican prestar atención a los criterios textuales de coherencia y cohesión.

(7)

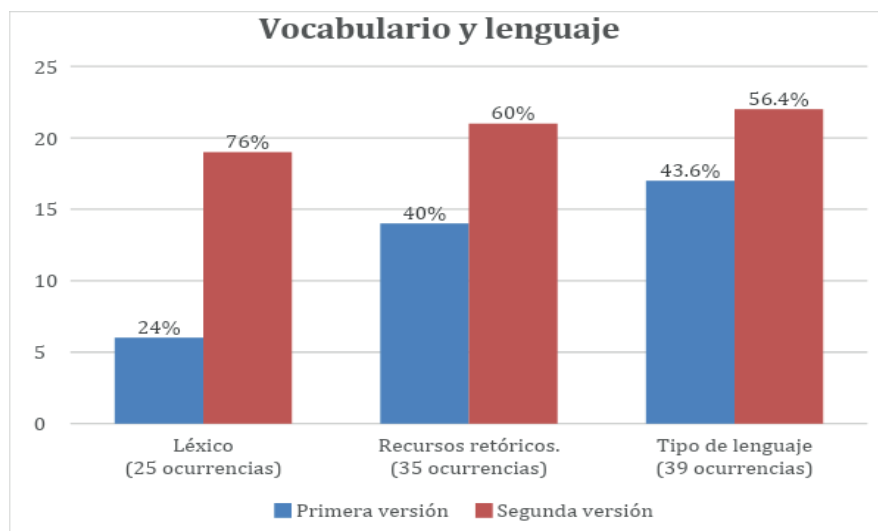
Segunda versión

Este es un texto catalogado como sumerio lo que quiere decir que pertenece a una civilización conocida como Sumeria. Los sumerios construyeron nada menos que la piedra base de lo que conocemos como civilización sobre este planeta. Ocupaban territorios mesopotámicos que, entre los ríos Tigris y Eufrates, van desde la actual Bagdad al Golfo Pérsico, vinieron del Asia central a través de Irán y se mezclaron con aquéllos.

Esto sucedió unos 3500 años antes de Cristo. Por eso este texto contiene palabras u oraciones que nos cuesta trabajo entender, ya que ellos se enfocaron en pensamientos religiosos y del arte. (5m)

La figura 2 ilustra el número de ocurrencias en ambas versiones sobre consideraciones relacionadas con el léxico, los recursos retóricos (metáfora, comparación) y el tipo de lenguaje (reiterativo, ritual, religioso, literario, erótico, formal, informal).

Figura 2. Vocabulario y lenguaje



Según los resultados, hay avances notables en la consideración del lenguaje y el vocabulario en las segundas versiones. El mayor avance, correspondiente al léxico de 24 % al 76 % en 25 ocurrencias, refleja la identificación de vocabulario desconocido y de interés en los textos analizados. El avance en el manejo de recursos retóricos de 40 % al 60 % en 35 ocurrencias y, en menor medida, del tipo de lenguaje de 43,6 % a 56,4 % en 39 ocurrencias, permite apreciar el enriquecimiento de los análisis, a partir de los consensos sobre las características de este género textual en contexto escolar.

El ejemplo (8) corresponde a un avance representativo, relacionado con el criterio de adecuación en las consideraciones sobre el lenguaje culto o erótico del texto literario, así como usos retóricos, estilo y tipo de lenguaje. Sin embargo, la alumna únicamente mencionó estos aspectos, sin explicarlos:

(8)

Primera versión

IA: Inanna en el Averno es un poema culto [...] Tiene un lenguaje poético que se caracteriza por tener repeticiones y lenguaje figurativo. Y sus versos están pensados para ser recitados [...].

CVI: Poema culto y erótico, [...] tiene un lenguaje poético y figurativo.

Segunda versión

IA: [...] Este texto es del género narrativo y poético, escrito en prosa [...].

CVI: [...] Está escrito en prosa y verso y su género es narrativo y poético, con un lenguaje formal y ritual. Algunos usos retóricos que utiliza son la comparación, la metáfora, el hipérbaton y la alegoría. (18m)

En (9), el alumno consideró una valoración sobre un lenguaje vulgar. Así asumió sus apreciaciones sobre el léxico, correspondientes al criterio o estándar textual de adecuación:

(9)

Primera versión

CVI: [...] Tiene un lenguaje vulgar y erótico porque describe el acto sexual [...].

Segunda versión

CVI: [...] Tiene un léxico vulgar ya que habla del erotismo y placer del acto sexual, usa la metáfora. Ejemplo: mi vulva yaciendo abierta y la muchacha pregunta ¿quién habrá de ararla?, vulva mojada de inundación de la reina... Se puede observar cómo se refiere al acto de la penetración y el placer sexual [...]. (6h)

En contraste, en (10), la alumna justificó por qué el tipo de lenguaje en el poema no debe considerarse vulgar:

(10)

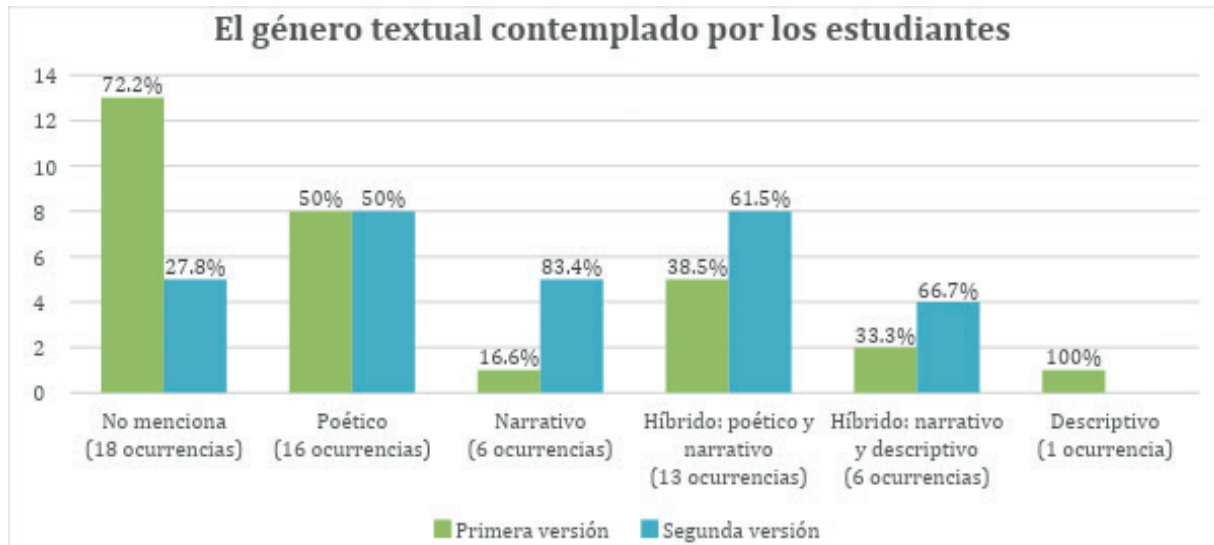
Segunda versión

IA y CVI [...] “El canto vulvar de Inanna”, es un poema erótico [...] en forma de alabanza a la fertilidad, por lo que el texto no debe entenderse como vulgar [...]. (11m)

El apoyo en asesoría contempló la valoración de los criterios de lenguaje *culto* o *vulgar* en el contexto de la obra, para determinar su pertinencia en la situación histórica, religiosa y mitológica.

La figura 3 registra las consideraciones sobre el género textual: poético, narrativo, descriptivo e híbridos: narrativo y poético, y narrativo y descriptivo.

Figura 3. El género textual contemplado por los estudiantes



En general, los datos muestran números de ocurrencias reducidos en todos los casos para los 30 textos. Esta situación pone de manifiesto que a los estudiantes no les resultó relevante determinar el género textual de las obras; se centraron más en los temas abordados y el contenido. El principal avance corresponde a la reducción del número de ocurrencias de no mencionar el género de 72,2 % a 27,8 %, en 18 ocurrencias. Se advierte la tendencia a considerar los criterios poético y narrativo y, en menor medida, descriptivo. El aumento del criterio narrativo del 16,6 % al 83,4 %, en 6 ocurrencias, indica que los estudiantes prestaron más atención al contenido como relato.

Destaca la concepción de géneros híbridos, con predominio del criterio poético: pleno con 50 %, en 16 ocurrencias, y de manera híbrida en la segunda versión mediante recursos narrativos, con 61,5 %, en 13 ocurrencias. La consideración reducida del recurso descriptivo pleno (una ocurrencia) e híbrido narrativo y descriptivo (66,7 % en 6 ocurrencias) refleja que, a pesar de la presencia de descripciones del entorno, los vestuarios y cuestiones rituales en las lecturas analizados, los estudiantes no contemplaron este criterio para determinar un género descriptivo. Los siguientes ejemplos muestran criterios sobre el género textual:

(10)

Primera y segunda versiones

IA y CVI: [...] Inanna en el Averno nos relata como Inanna desciende a las tinieblas [...] tiene un género poético. El Canto vulvar de Inanna es un poema de carácter sagrado y ritual [...]. (19m)

(11)

Primera versión

IA y CVI: [...] posee un género descriptivo y narrativo.

Segunda versión

IA y CVI: [...] posee un género narrativo ya que nos narra y describe el posible acto sexual de Inanna y Dumuzi. (24m)

A continuación, podemos apreciar las concepciones del alumno sobre el género textual en términos de la forma y la función comunicativa.

(12)

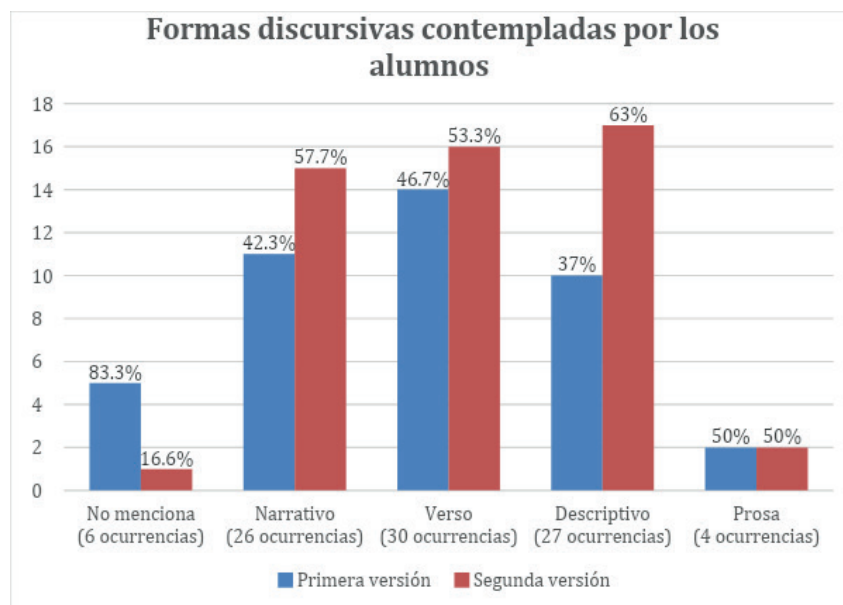
Segunda versión

IA: [...] puede ser un poema o texto descriptivo. [...] Se encuentra escrito en una función narrativa [...].

CVI: [...] Tiene un género narrativo y a su vez poético, pues nos dice los sentimientos o el sentir de Inanna [...] es de género narrativo al contarnos toda nuestra historia del acto sexual de Inanna y Dumuzi y también descriptivo al decir todos los sentimientos de Inanna [...]. (8h)

Según la figura 4, los números de ocurrencias en los 30 textos corresponden a las formas discursivas consideradas por los alumnos en los textos analizados: narrativo, verso, descriptivo y prosa.

Figura 4. Formas discursivas contempladas por los alumnos



Destaca el desempeño favorable en el reducido número de seis ocurrencias de quienes omitieron información sobre formas discursivas en los textos analizados. De este modo, los estudiantes prestaron atención a estos aspectos y lograron sistematizarlos en sus notas, mismas que les sirvieron en la redacción. El avance en el desempeño es notable debido al aumento de las consideraciones sobre formas discursivas presentes en los textos analizados: narración, verso y descripción. La prosa, con cuatro ocurrencias, no resultó ser un criterio predominante. En (13) se observa la diversidad de criterios para contemplar formas discursivas. La alumna consideró la descripción, la narración y el verso:

(13)

Primera versión

IA y CVI: [...] Las lecturas están escritas en verso ya que son poemas. El de Inanna en el Averno tiene un recurso descriptivo detallado [...] Y en

cuanto al “Canto vulvar de Inanna” utiliza un lenguaje sexual, narrativo y metafórico, el recurso empleado es en forma de diálogo de la Diosa hacia un interlocutor [...].

Segunda versión

IA: [...] Dentro de este poema se puede observar un recurso descriptivo detallado [...] Escrito en verso y con numerosos lenguajes reiterativos.

CVI: [...] Es un poema escrito en versos con un lenguaje metafórico [...]. (16m)

El ejemplo (14) muestra avance en la consideración del género híbrido narrativo y poético; sin embargo, contempla criterios contradictorios sobre la prosa y el verso como recursos discursivos.

(14)

Primera versión

IA: Inanna en el Averno es un poema culto [...] y sus versos están pensados para ser recitados [...]

Segunda versión

IA: [...] Este texto es del género narrativo y poético, escrito en prosa [...].

CVI: [...] Está escrito en prosa y verso y su género es narrativo y poético [...]. (18m)

Los resultados indican avances en la variedad de criterios sobre las lecturas. Las anotaciones, la sistematización de la información, la asesoría y las correcciones en la segunda versión favorecieron el desempeño; sin embargo, según los datos, es pertinente continuar el trabajo de escritura de manera gradual.

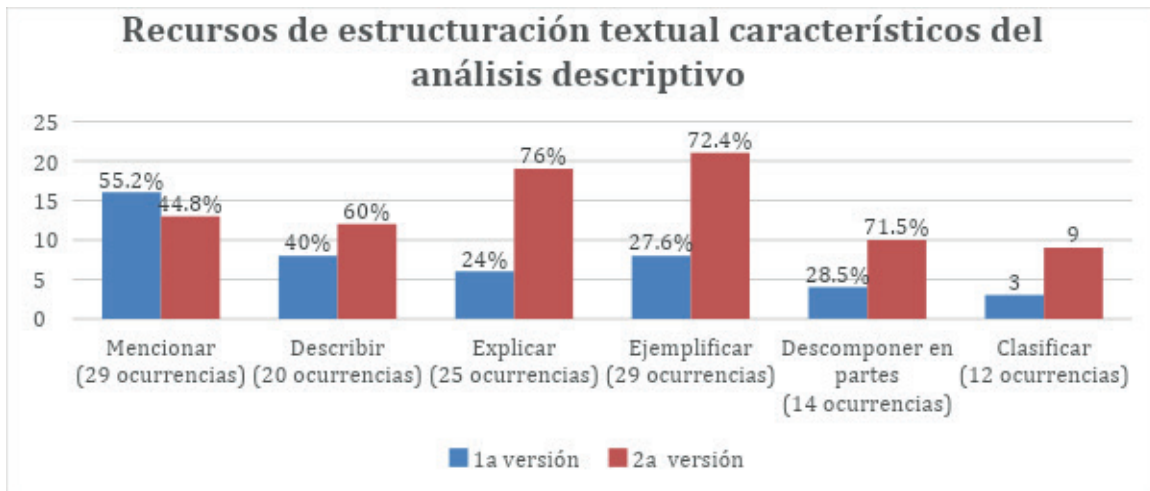
Recursos de redacción

Además de los elementos acordados para el análisis, era fundamental caracterizar la redacción y la estructuración del análisis descriptivo. Se acordó que el escrito requería una introducción sobre el contenido y el contexto de los poemas. En la versión inicial, 16 estudiantes emplearon esta estructura e

información, y en la segunda el número aumentó a 23. Como variables fundamentales, el análisis requería un lenguaje expositivo y descriptivo, para lo cual se debía evitar opiniones o valoraciones personales sobre el contenido. En su mayoría, los estudiantes no expresaron este tipo de opiniones, únicamente se observaron dificultades en 5 textos en la primera versión y 4 en la segunda.

La figura 5 ilustra los números de ocurrencias relacionadas con el desempeño de los estudiantes en cuanto a la redacción y la estructuración característica del análisis descriptivo. Las categorías comprenden las prácticas de mencionar, describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. Los textos con mayor avance presentan todos estos recursos textuales en la perspectiva descriptiva de que “analizar es descomponer el todo en sus partes” (González-Reyna, 2015, p. 110). Asimismo, era fundamental prestar atención a la intencionalidad de quienes resolvieron parcialmente las dificultades enfrentadas.

Figura 5. Recursos de estructuración textual característicos del análisis descriptivo



El principal avance fue la reducción de la práctica de simplemente mencionar sin describir, de 55,2 % a 44,8 % en 29 ocurrencias, y el aumento en la segunda versión de recursos de mayor complejidad textual: describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. La ejemplificación resultó ser la actividad más productiva en 29 ocurrencias del 27,6 % al 72,4 %. Esta permitió centrar la atención

en elementos concretos de la lectura y ayudó a describir, explicar, descomponer en partes y clasificar la información. Estos dos últimos recursos son los de mayor complejidad y, por ello, se percibe un avance parcial. Para lograr la descomposición en partes y la clasificación era necesario seleccionar, sistematizar y organizar la información mediante los recursos de redacción y estructuración textual,

principalmente, la coherencia y la cohesión, como criterios fundamentales de la retroalimentación, la revisión y la edición.

La descripción implica proporcionar elementos no solo sobre detalles del contenido, sino también sobre la estructura del escrito, como se observa a continuación:

(15)

Segunda versión

IA y CVI: [...] nos dice en el primer párrafo o estrofa: “Ella era un dios en las cimas del cielo, pero mi corazón estaba en el infierno”. Prosigue con el relato de la trayectoria de Inanna al infierno [...] En el segundo párrafo se muestra repetitiva o reiterativa la lectura: “se hundió en el foso” es la frase que se repite constantemente. Posteriormente nos explican brevemente cómo estaba vestida Inanna: “Llevó los signos en las manos, se colocó las sandalias [...]”.

El Canto vulvar de Inanna [...] Empieza diciendo Inanna, que está orando en su casa de lapislázuli, habla de un canto: “... deja que mi novio Dumuzi toro salvaje me deleite, deja que sus palabras caigan en sus bocas, oh cantantes cantando por su juventud”, ella da su canto vulvar a Dumuzi, nos hace entender su unión sexual. [...] (1m)

Mediante la explicación es posible sustentar el análisis descriptivo y tomar en cuenta a los lectores para anticipar sus posibles expectativas, tal como plantea Hyland (2005). Además, explicar implica ampliar lo simplemente mencionado, y, por ello, es fundamental cuidar la claridad en la cohesión gramatical, los conectores, la coherencia y la informatividad.

En (16), el alumno explicó en la segunda versión sus consideraciones sobre el género textual:

(16)

Primera versión

CVI: [...] “El canto vulvar de Inanna” está escrito en verso completamente. Es del género descriptivo por describir cuidadosamente cada parte del rito.

Segunda versión

IA: [...] Cuenta con un lenguaje formal y rebuscado, está escrito en verso y a su vez la lectura cuenta con un género narrativo y descriptivo porque narra el recorrido de Inanna [...]

CVI: [...] Este texto está escrito en verso completamente. Es del género descriptivo por describir cuidadosamente partes del rito [...] (9h)

La descomposición en partes y la clasificación de la información constituyen los niveles de redacción más complejos, relacionados con la identificación y la sistematización del contenido, como se expresa en el siguiente ejemplo:

(17)

Segunda versión

IA y CVI: [...] “El canto vulvar de Inanna” es un poema erótico [...] en una forma de alabanza a la fertilidad, por lo que el texto no debe entenderse como vulgar. [...] ocupa el verso como estructura, está expresado en lenguaje poético, religioso de ritual (ejemplo 1) y erótico en función a su contexto de considerar el acto sexual como algo sagrado (ejemplo 2) que se caracteriza por la utilización del lenguaje figurativo, con la utilización de metáforas (ejemplo 3), y ocupa funciones comunicativas como la conversacional (ejemplo 4), pues hay partes en las que la diosa habla con una muchacha que podría ser su dama de compañía o sirviente.

Ejemplo 1: uso de lenguaje religioso y rituales

“oh cantantes / cantando por su juventud / su canto que se eleva / en Nippur para dar / al hijo de dios /

yo que soy señora canten / para alabarlo...”

Ejemplo 2: Lenguaje erótico

“Inlabrada desierta vulva / campo abandonado para los gansos salvajes / donde mi montículo añora / su inundación / colina mi vulva yaciendo abierta...”

Ejemplo 3: utilización de metáforas

“Yo que soy Inanna / doy mi canto vulvar para él
/ oh estrella mi vulva del cazo / vulva sutil barca
del cielo / nueva luna creciente belleza vulva” /

Ejemplo 4: Función comunicativa conversacional

“Y la muchacha pregunta / ¿Quién habrá de
ararla? / Vulva mojada de inundación / de mi
misma la reina / que trae este buey para que se
plante aquí / “señora el labraré para ti / nuestro
rey Dumuzi el labraré para ti” [...]. (11m)

La revisión y la edición textual, así como la retroalimentación favorecieron el mayor avance de quienes tomaron en cuenta los criterios acordados y resolvieron los aspectos de redacción y estructuración textual. La redacción del análisis implicó la toma de conciencia y la sistematización integral de la información y el manejo de prácticas de redacción en la revisión y edición textual.

Conclusiones

La escritura del análisis descriptivo de un texto literario en las fases de toma de notas previas, redacción, revisión, retroalimentación y edición para intentar una segunda versión mejorada, permite apreciar resultados de interés en la caracterización de los textos de los estudiantes de bachillerato. El principal aporte de esta investigación es la integración contextualizada de la intencionalidad sobre el desempeño en la revisión retroalimentada y la edición textual, para mejorar la redacción mediante la experimentación de estrategias textuales y resolver dificultades.

La propuesta metodológica de establecer acuerdos sobre las características del análisis descriptivo y el monitoreo mediante la interacción, la retroalimentación, los instrumentos para sistematizar la información y retomar el escrito para mejorarlo, favoreció las estrategias para valorar la intencionalidad y experimentar prácticas relacionadas con los estándares y criterios de textualidad, conforme a las expectativas del escrito en contexto escolar. La identificación de las características de este género

textual y la determinación, junto con el docente, de los criterios para su redacción sirvieron como guía para regular la escritura y el apoyo en la retroalimentación, la revisión y la edición textual. El enfoque metodológico de integrar la intencionalidad, la retroalimentación y la edición, con criterios acordados sobre las características del escrito solicitado, fomenta la actitud crítica para retomar el texto con la idea de mejorarlo.

En una perspectiva didáctica, establecer acuerdos sobre las expectativas del análisis descriptivo propicia actividades socializadas e interactivas que facilitan la redacción y orientan la retroalimentación y la regulación del desempeño con los instrumentos empleados, en este caso, los cuadros con los criterios acordados y las notas para sistematizar la información de utilidad para la redacción. La propuesta de tomar notas y redactar dos versiones favorece la toma de conciencia del desempeño, el apoyo durante la retroalimentación y la experimentación de recursos de textualidad para tratar de resolver dificultades. Estas fases de escritura aportan textos representativos y, por ende, datos fundamentales para la caracterización de los análisis descriptivos.

El enfoque de intencionalidad en el desempeño ayudó a prestar atención y a apoyar a los estudiantes en lo que trataron de expresar y en sus estrategias de textualidad para mejorar los análisis. La toma de acuerdos resultó de utilidad para proponer, a partir de sus consideraciones y recursos de redacción, los siguientes criterios para la redacción, mismos que sirvieron para establecer las categorías empleadas en la caracterización textual: 1) información sobre contenidos y contexto; 2) léxico, figuras retóricas y tipo de lenguaje; 3) concepciones sobre el género textual; 4) formas discursivas, y 5) recursos de redacción y estructuración textual, en este caso, describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. El enfoque de intencionalidad y criterios de textualidad, aplicado a estas categorías, sustentó la determinación de las variables necesarias para fomentar y monitorear las expectativas acordadas, por ejemplo, información sobre contenido, lenguaje, estructuración textual, coherencia, cohesión y los

recursos de redacción característicos del análisis solicitado. Asimismo, este enfoque también ayudó a evitar, en la medida de lo posible, variables distintas a los criterios y acuerdos sobre el análisis descriptivo, por ejemplo, hacer juicios o comentarios sobre las lecturas y presentar información ajena a estas.

Las dificultades para tomar notas sobre las lecturas, conforme a los criterios acordados, ponen de manifiesto la necesidad de enfatizar en las estrategias para manejar la información. El desempeño en las notas y en la redacción muestra que no hay que centrarse exclusivamente en la identificación y sistematización los contenidos; también es necesario contemplar integralmente otros aspectos, como contexto, léxico, recursos de lenguaje y requerimientos de la redacción: cohesión, estructuración, coherencia y adecuación del lenguaje.

La retroalimentación, con énfasis en la intencionalidad en el desempeño y en la edición textual, favoreció los avances en la segunda versión. La caracterización de la escritura, en términos del enfoque de criterios o estándares de textualidad, facilitó el estudio de las decisiones textuales mediante recursos y estrategias de redacción. De esta forma, es posible apreciar, cualitativamente, la intencionalidad con distintos tipos de avances en los recursos y estrategias de redacción experimentadas.

Las categorías para caracterizar el desempeño relacionado con la informatividad fueron fundamentales en la descripción del contenido y el contexto. Las categorías sobre género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje se centraron en dar cuenta del repertorio lingüístico y textual en las obras leídas. Las categorías sobre recursos de redacción constituyeron las herramientas para el avance en la cohesión y la estructuración característica del análisis descriptivo: describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. El estudio del desempeño, conforme a estas categorías, aporta procedimientos para valorar el avance en la intencionalidad al tratar de mejorar los textos según los acuerdos establecidos, evitando así imponer, por ejemplo, modelos textuales o rúbricas que no corresponden al desempeño de los estudiantes.

La propuesta de caracterizar ambas versiones mediante el número de ocurrencias o apariciones de las consideraciones de los estudiantes en sus análisis descriptivos y en sus prácticas de redacción, facilitó un estudio cualitativo para apreciar el desempeño correspondiente a los criterios de cada categoría. Esta propuesta facilita la caracterización, la comparación y el establecimiento de relaciones de los recursos, estrategias textuales y modificaciones realizadas que evidencian distintos tipos de avance en la segunda versión. De este modo, es posible reconocer áreas de mayor avance, por ejemplo, la identificación del léxico y recursos retóricos, avances parciales en la dificultad de eliminar información ajena a la lectura analizada, y, en la redacción, menor avance en la clasificación y descomposición en partes. Lo relevante fue valorar la intencionalidad en el desempeño, las estrategias para tratar de mejorar el análisis descriptivo y las áreas que requerían mayor apoyo. Este detalle en la caracterización de los escritos no hubiera sido posible sin el establecimiento del avance en términos del número de ocurrencias de los aspectos estudiados en ambas versiones.

Asimismo, considerar de manera gráfica los porcentajes de ocurrencias correspondientes a las distintas categorías contempladas para el análisis descriptivo y su redacción, ayudó a percatarnos de que, por ejemplo, en un mismo texto podemos apreciar distintos niveles de desempeños para diversos aspectos de la información analizada y las estrategias de textualidad. Asimismo, podemos determinar, con mayor precisión, los avances en la segunda versión, relacionados con las categorías de estudio.

El presente estudio aporta resultados cualitativos relacionados con la caracterización detallada de avances, conforme a criterios que sirven para establecer categorías de estudio centradas en recursos y estrategias textuales en la experiencia de retomar un texto y editarlo. El trabajo enfatiza la escritura crítica, la interacción en la retroalimentación y el monitoreo mediante instrumentos de apoyo para tratar de propiciar las variables consideradas en los acuerdos y el seguimiento de las decisiones de edición. Asimismo, valorar la intencionalidad

conforme a las definiciones consensuadas y las experiencias de textualidad fue fundamental para orientar la escritura, manejar favorablemente las variables involucradas y conformar las categorías para la caracterización de los análisis descriptivos.

Esta propuesta de prácticas de escritura, asesoría y seguimiento de la revisión y edición textual puede reproducirse, con las debidas modificaciones, en otros niveles escolares, ya que propicia el avance gradual en las decisiones de edición textual, la retroalimentación y los intentos por tratar de mejorar el desempeño. Estas consideraciones de enseñanza pueden aplicarse y reproducirse, con las debidas adecuaciones, por ejemplo, al diseño de guías para la regulación de la escritura y rúbricas para la evaluación con criterios previamente socializados y acordados sobre las expectativas de escritura.

La propuesta de categorías de estudio puede adaptarse en distintas situaciones y necesidades de investigación sobre la intencionalidad en diversas experiencias de escritura. La metodología puede aplicarse para favorecer la retroalimentación, con el propósito de que los estudiantes consideren lo que trataron de expresar y que experimenten estrategias textuales con la idea de mejorar la expresión escrita.

Referencias

- Adam, J. M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes: Une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. Nathan.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bausela-Herreras, E. (2007). Relación entre autorregulación y autoconocimiento de la escritura con la coherencia y productividad de un texto. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 257-270.
- Beristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische textanalyse*. E. Schmidt.
- Camps, D. (2009). Advanced efl students' revision practices through their writing process. En A. Cater, T. Lillis y S. Parkin (coords.). *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 129-149). John Benjamins Publishing Company.
- Charadeau P. (2004). La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual. *Signos*, 37(56), 23-39.
- Ciapuscio, G. E. (2015). La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Signos*, 38(57), 31-48.
- De Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- De la Torre Zermeno, F. J. (2000). *Taller de lectura y redacción 2*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Lumen.
- Eggins, S. y Martin, J. R. (2003). El contexto con género: una perspectiva lingüística funcional. *Signos*, 36(54), 185-205.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au college: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. esf éditeur.
- Fournier, M. C. (2002). *Análisis literario*. Thompson.
- Garibay, A. M. (2006). *Voces de oriente*. Porrúa.
- Gass, S. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second language and foreign language research*. Lawrence Erlbaum.
- Godínez-López, E. M. (2021). Discurso y textos académicos. Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista. *Sinética*, 56, e1172. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n56/2007-7033-sine-56-e1172.pdf>
- González-Reyna, S. (2015). *Manual de investigación documental y redacción*. Trillas.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125.
- Hyland, K. y Jiang, F. (2016). Change of attitude? A diachronic study of stance. *Written Communication*, 33(3), 251-274. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088316650399>
- Kayser, W. (2010). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos.
- Lara Peinado, F. (1988). *Poema de Gilgamesh. Estudio preliminar, traducción y notas*. Tecnos.
- Maturana-Araneda, C. L. y Gálvez-Fredes, B. (2021). Incidencia de la multimodalidad y la pedagogía de

- género en la escritura de informes descriptivos en segundo básico. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 19-39. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a04>
- Noriega-Hidalgo, T. C. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Escuela de Posgrado. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8178/Aprendizaje_NoriegaHidalgo_Tatiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez-García, J. M. (2011). *Literatura sumeria: antología de textos épicos y líricos* [En línea]. Eunoé. <https://es.scribd.com/doc/62544055/PEREZ-GARCIA-Juan-Manuel-Literatura-sumeria-Antologia-de-textos-epicos-y-liricos>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle/Cengage.
- Rivas, R. (2012). *Textos de los sumerios. Idiomas olvidados* [En línea]. Blogger. <https://inutilesmisterios.blogspot.com/2012/10/textos-de-los-sumerios.html>
- Salgueiro, M. A., Castagno, F., Salgueiro, P. y Acebal, M. C. (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 4, 133-140. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4950/3253>
- Street, B. V. (2009). The future of social literacies. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The future of literacy studies* (pp. 21-37. Macmillan.
- Torre-Puente, J. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Narcea.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1996a). *Programa de estudio de Lengua Española*. Escuela Nacional Preparatoria. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/4to/1402_lengua_espanola.pdf.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1996b). *Programa de estudio de Literatura Universal*. Escuela Nacional Preparatoria. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/5to/1516_literatura_universal.pdf.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2016). *Programas de estudio. Área de talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Colegio de Ciencias y Humanidades. /www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vela, A. (1976). *Análisis de la expresión literaria*. Porrúa.
- Vettorazzi Monterroso de Papa, F. E. (2014). *Influencia del proceso de autorregulación en la escritura de textos en alumnos de tercero básico de una institución privada* [Tesis de grado]. Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Vettorazzi-Fabiola.pdf>.
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *elt Journal*, 40(1), 161-175.
- Wolkstein, D. y Kramer, S. N. (1981). *Inanna Queen of heaven and earth*. Harper & Row Publishers, Inc.

La experiencia de la lectura y sus formas del decir.

Una mirada a la narración

**The Experience
of Reading and Its
Ways of Saying.**

A Look at the
Narration

**A experiência da leitura
e suas formas de dizer.**

Um olhar à narração

Helen Yulieth Hernández-Páez* <https://orcid.org/0000-0002-7264-9330>

Édgar Andrés Leal-Gil** <https://orcid.org/0000-0001-6415-5261>

Álex Silgado-Ramos*** <https://orcid.org/0000-0002-8173-051>



Para citar este artículo

Hernández-Páez, H. Y., Leal Gil, E. A. y Silgado-Ramos, A. (2023). La experiencia de la lectura y sus formas de decir. Una mirada a la narración. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14455>

* Magíster en Educación. Profesora de la Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD)

Correo: hyhernandez@ut.edu.co

** Magíster en Educación. Profesor de la Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD)

Correo: ealeag@ut.edu.co

*** Magíster en Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DEI)-Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de planta de la Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD)

Correo: asilgador@ut.edu.co

Artículo recibido
31/08/2021

Artículo aprobado
22/11/2021

Resumen

Este artículo de revisión indaga sobre la lectura desde una perspectiva experiencial, para poner de manifiesto un panorama en crisis, derivado del pensamiento filosófico de Walter Benjamín (1998; 1999; 2003; 2007; 2008). Desde allí, proponemos dos trazos en los que pensamos la experiencia de la lectura en relación con las formas del decir: el primero, problematiza la destrucción generalizada de la experiencia (Agamben, 2001), a partir de la comunicación; el segundo por su lado, se encamina a pensar la crisis de la experiencia de la lectura aunada a la crisis de la narración, como punto de resonancia con la decadencia del aura en la época de la reproductibilidad técnica. Así, se muestra una nostalgia por la “existencia de lo irrepetible”, el carácter auténtico y la interpelación de la narración como una experiencia del lenguaje que posibilita formas del decir de lo que es en potencia.

Palabras claves

Experiencia; lectura; formas del decir; crisis; narración

Abstract

This text investigates reading from an experiential perspective to reveal a crisis panorama derived from the philosophical thought of Walter Benjamin (1998; 1999; 2003; 2007; 2008). From there, we propose two approaches in which we think the reading experience with the ways of discourse. The first problematizes the generalized destruction of experience (Agamben, 2001) based on communication. The second is aimed at thinking of the crisis of the experience of reading combined with the crisis of narration, as points of resonance with the decline of the aura in the period of technical reproducibility. This shows a nostalgia for the “existence of the unrepeatable”, and the authentic character, the potentiality of the affirmation of time now. Everything, questioning the narrative as an experience of language enables ways of deciding what it potentially is.

Keywords

Experience; reading; decision-making; crisis; narration

Resumo

Este artigo de revisão indaga sobre a leitura a partir de uma perspectiva experiencial, para revelar um panorama em crise, derivado do pensamento filosófico de Walter Benjamin (1998; 1999; 2003; 2007; 2008). A partir daí, propomos dois traços nos quais pensamos a experiência da leitura em relação às formas de dizer: a primeira, problematiza a destruição generalizada da experiência (Agamben, 2001), a partir da comunicação; a segunda por seu lado, visa pensar a crise da experiência da leitura somada com a crise da narração, como ponto de ressonância com a decadência da aura na época da reprodutibilidade técnica. Assim, mostra-se uma nostalgia pela “existência do irrepitível”, o caráter autêntico e a interpelação da narração como uma experiência da linguagem que possibilita modos de dizer o que em potência.

Palavras-chave

Experiência; leitura; formas de dizer; crise; narração

Apertura

Pensar la lectura desde la experiencia, permite la comprensión de un panorama en crisis derivado del pensamiento de Walter Benjamin. Así, partimos de una problematización relacionada con la forma dominante y el triunfo de la razón instrumental (Horkheimer y Adorno, 1971) reflejados en las formas del decir de la información. La crisis de la experiencia aquí cuestionada hace énfasis en el carácter regulador, reproductivo y totalizante en el que las dinámicas modernas enmarcaron la lectura. De esta manera, acudimos a la mirada filosófica propuesta por Walter Benjamin (1998; 2003; 2008; 2007), Jorge Larrosa (2003, 2011) y Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2005), para reflexionar sobre las implicaciones de la reducción de la experiencia a una sensación básica, a un medio apto para el conocimiento y, en algunos casos, a una respuesta abiertamente metafísica.

Tal vez, nadie como Benjamin (1998) anunció con tanta nostalgia el empobrecimiento experiencial caído sobre nosotros, en una época marcada por los vestigios de la guerra y la ausencia de las narraciones. Las implicaciones de ver la lectura desde una mirada benjaminiana permiten comprender que la problematización de la experiencia involucra mucho más que leer o saber leer como regla general; se encuentra ligada, además, con la crisis de la narración, la destrucción del aura, la incapacidad de reconocernos en algún pasado y, sobre todo, en la férrea sensación de querer seguir siendo los mismos (Blanchot, 2002; Agamben, 2001; Steiner, 1990). La voz de Benjamin emerge como un pensamiento que entrecruzan la mirada representacional y mueven la percepción de parajes, en donde el leer da cuenta de trazos y desplazamientos, los cuales, permiten hablar de la experiencia desde la misma experiencia de lectura.

Nuestro esfuerzo por pensar lo que puede la experiencia devela dos trazos. En el primero, exploramos las maneras de decir esa experiencia dentro de la experiencia de la comunicación, y en el segundo, interpelamos la narración como forma del decir; un decir en la afirmación de vínculos auráticos

como una postura resistente a los fenómenos de reproductibilidad técnica. De manera que, en medio de estas consideraciones, acudimos a experiencias de lectura, para comparecer ante voces narrativas como las de Cervantes y Dostoievski, para repensar preguntas, palabras, gestos que no solo conceptualicen la palabra experiencia, sino que tracen a su vez experiencias narradas.

Se trata de algo que el mismo Benjamin (1998) reflexionó acerca de las implicaciones que trae el vivir en tiempos de pobreza experiencial: pérdida de la narración, olvido de nuestras vivencias y la destrucción del aura como fuerza vital. ¿Y qué podría significar esto? Perder experiencias no es el abandono de actos de lectura. Hablaremos de la nostalgia de leer sin afirmarnos en vínculos auráticos y de extrañamiento, de la melancolía que trae el leer en dirección de una sola forma. Trazos que desean dejar inquietudes para asistir a experiencias de lecturas narradas en las que podamos habitar el espacio que pensamos, para poder experimentar narraciones que, como afirmó Heidegger (1997), puedan dar qué pensar.

Primer trazo: decir la experiencia de la lectura desde la comunicación

Si, en efecto, antes existiera ya una forma determinada para algún lenguaje de la naturaleza y del arte, no se encontraría en su esfera de acción alguna creación, y vendría antes, en tanto no en su forma.

HÖLDERLIN

Lo que puede hoy considerarse experiencia podría –desde un punto de vista filosófico– ser algo irrealizable en nuestros días. Ya Walter Benjamin desde 1933 había avizorado, casi como un profeta, la pobreza de experiencia sobre la cual está encaminada, casi sin remedio, la humanidad. Desde Benjamin comprendemos que tenemos pocos acontecimientos que pueden en realidad traducirse en experiencias. Benjamin identifica una decadencia experiencial desplegada en la necesidad de recuperar la acción de narrar, la cual entró en crisis por los valores modernos de la razón instrumental

(Adorno y Horkheimer, 1971). La lectura desde la crisis de la experiencia se debe a aquella diferencia establecida por Benjamin entre comunicación y narración. Benjamin cuando escribió *El narrador* (2008), mostró que la narración

Comenzó lentamente, a retraerse a lo arcaico; se apropió, en más de un sentido, del nuevo contenido, pero sin llegar a estar realmente determinado por este... se enfrenta de manera amenazadora hasta llevarla a una crisis. Esta nueva forma de la comunicación es la información. (pp. 67-68)

La forma del decir la experiencia de la lectura desde la comunicación, “se explica por el papel decisivo jugado por la difusión de la información” (Benjamín, 2008, p. 68). No obstante, la problematización se da en la medida en que la información como experiencia del decir, caracteriza lo que puede ser dicho, para poner en escena la regulación de enunciados y de las relaciones de fuerzas erigidas como imperativo. Cobra sentido entonces que el acto de leer sea la acción que explicita aquello que se mueve en lo dicho, como capacidad de producir una experiencia suscrita a los enunciados de orden. De esta manera, la perspectiva benjaminiana por la crisis de la experiencia devela la manera en que la información regula las formas del decir, produciendo efectos frente las relaciones de poder y del lenguaje. De este modo evitaríamos preguntar ¿qué es lo que puede una lectura?, ¿cuál es la potencia de leer en otras direcciones?, ¿qué puede el narrar como afirmación de nosotros?, ¿qué es lo que puede una lectura como transformación?, ¿qué es lo que puede un cuerpo cuando el leer se torna experiencial?

La experiencia de la lectura parte del lamento de Benjamin por la crisis de las formas del decir la experiencia, donde la forma de poner en juego lo que sucede en una lectura es la formalización de los enunciados de la información. Benjamin formula una crisis generalizada de experiencia en relación con la incapacidad de producir experiencias que interpelen el presente, de recomponer el pasado y de acciones colectivas vinculadas con nosotros mismos. La lectura desde la experiencia de la comunicación comprende una abstracción en correspondencia a

lo evidenciado como dicho, atribuyendo esquemas y efectos, en los modos en que es dicha y puede ser dicha una experiencia.

Larrosa (2003; 2011) y Larrosa y Skliar (2005) frente a esta problematización –y siguiendo la línea benjaminiana– ha señalado que la crisis de la experiencia se debe a la supremacía de la información propia de la sociedad de control o de la sociedad del conocimiento; una sociedad descrita no solo como aquellas disposiciones en las que se ejerce control, sino como aquella en la que la información es la sociedad de control; diría Deleuze (2012): “Informar es hacer circular una palabra de orden” (p. 12). Una experiencia del lenguaje cuya acción demuestra que algo dice lo que idealmente ha querido decir; un modo de decir donde lo que se dice refiere a la estructura operativa de la garantía del entendimiento de la idea propiamente dicha. El alcance de este lamento compartido evidencia, por un lado, que la crisis de la experiencia plantea una relación con la experiencia del decir no entendida en la capacidad de decir algo, sino en la nostalgia de saber que la posibilidad del decir queda anclada a una adquisición del conocimiento en el ejercicio de un uso del lenguaje que tiene como impronta comunicar: decir lo que dice, una proyección igual para quien lo dice como para quien lo lee; y, por otro, que la crisis de la experiencia es a su vez la crisis de la narración.

Entre la crisis de la experiencia y la crisis de la narración existe un punto de convergencia dado por el carácter de reproductibilidad técnica (Benjamin, 2003). La reproducción en este sentido resulta inherente a las dinámicas de la experiencia de la información, al poner en relieve la capacidad de reconocer al lenguaje como un código (Deleuze y Guattari, 2010). Desde allí, la condición principal es la constatación del decir; una relación entre lo dicho y las reglas constitutivas que verifican el saber decir, homogeneizando lo que puede ser dicho, para designar justamente equivalencias en un funcionamiento estructurado dentro una posición de verdad. No obstante, Larrosa intenta rescatar las nociones benjaminianas sobre la experiencia, al interrogar las formas del decir de la comunicación.

Larrosa (2003), siguiendo el lamento profundo de Benjamin, ha mostrado la experiencia como “algo que me pasa”. Así, para Benjamin y Larrosa la acción de poder decir una experiencia supone ejercicios de transformación, los cuales muestran implícitamente que cuando leemos hay alguien ahí. Poca trascendencia vital tiene la experiencia de una lectura si permanecemos igual ante nuestros sueños más profundos; poco importa dice Steiner (1990) si leemos a Dostoievski y “no nos sentimos liberados de nuestro propio cuerpo, ni sentimos un terror súbito y enloquecedor, como otra presencia que se está introduciendo en nuestra persona y no hay camino de vuelta” (p. 32).

Entre la palabra *experiencia* y la palabra *transformación* se produce una mirada a las formas del decir que muestran no solo el reconocimiento del qué se dice, sino además, “y sobre todo cómo lo decimos: el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros” (Larrosa y Skliar, 2005, p. 61). Poder decirnos en torno a una lectura; poder pensarnos alrededor de las palabras leídas; poder percibir un rostro revestido por experiencias que no son propias, demandan un reto para nosotros mismos. El cómo reinventamos aquellas experiencias, implica pensar las formas del decir. Sin embargo, la experiencia de la información opera sobre lo dicho, modificando de esta manera lo que podemos decir; una acción reflejo-copia, donde el sujeto de la experiencia designa una operación abstracta en el plano de la semejanza. Desde allí cabe preguntar si sabemos qué dice una lectura, cómo lo dice y cómo debemos decirlo, ¿tiene sentido intentar buscar lugares para que esas formas del decir sean para decir lo no dicho, lo no pensado?

La experiencia de la comunicación queda entendida como la experiencia que sabe decir, que sabe leer, porque instala condiciones donde el lenguaje es entendido como el vehículo para la circulación de algo. Sin embargo, Benjamin y Larrosa insisten en que el lenguaje no es un medio, ni tampoco plantea un destinatario de la comunicación. La idea del control de lo dicho es la

idea que controla lo que puede ser dicho, no solo referido a la idea de que alguien dice, o lee, sino en términos deleuzianos de lo que puede enunciar un cuerpo, o desde Austin (1998), sobre los efectos que produce el lenguaje desde la acción.

Desde este horizonte, cobra sentido por ejemplo que clásicos como *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 2008) y *Crimen y castigo* (Dostoievski, 2006) se vinculen, por un lado, con la actividad de decir su equivalencia y con una experiencia del lenguaje convenido entre lo que se dice y lo que se encuentra dicho. Eso es lo que en la sociedad del control (Deleuze, 2012), se supondría, debemos decir de aquellos textos, lo que estamos en condiciones de leer y de decir dentro de una experiencia transparente del lenguaje; en otras palabras, lo que debemos creer y lo que tenemos el deber de creer del libro de Cervantes y de Dostoievski. No obstante, pudiésemos preguntar ¿acaso *El Quijote de la Mancha* o *Crimen y castigo* es la reiteración de aquello que se ha querido comunicar?

La lucha emprendida por Benjamin con la comunicación tiene como fundamento su concepción del lenguaje. En su ensayo *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres* (2007), establece profundas preocupaciones por aquel lenguaje que comunica y que, por tanto, emplea la información como forma inmediata del decir. La idea de que el lenguaje produzca una experiencia comunicable para Benjamin ha sido un producto derivado de la concepción burguesa. La noción de que lenguaje sea una realidad no fisurada en el ámbito de la significación aflora relevancias políticas:

La concepción burguesa de la lengua, concepción de la lengua como aparato de significación convencional, como mero instrumento de comunicación –instrumento de la intención–, se delata entonces como la concepción de un ser que se declara a sí mismo como un «fuera de juego», como el dueño del juego de las significaciones –y con ello en el fondo como dueño de su propia muerte–; el ser es para él un «fuera del lenguaje, intacto, idéntico a sí mismo, presente a sí mismo en sí mismo. (Collingwood, 2005, p. 109)

Collingwood también ha dicho que dentro de la concepción burguesa proyectada por Benjamin existe una aspiración por la transparencia. La apropiación de la comunicación transforma la lectura en un texto que trae consigo un mensaje, en donde lo que se dice, en definitiva, es lo que se dice. La preocupación por el lenguaje no pasa de ser más que una propiedad, un campo de dominio, una representación para inscribir legitimidades y sostener bajo formulaciones una experiencia totalizada, coherente frente al argumento de prevalecer un sentido abstracto. Socavar la sistematicidad del lenguaje, bajo la presencia de signos arbitrariamente naturalizados como instrumento informativo ofrece un acceso total, en donde si no es posible responder a la pregunta ¿qué dijo o quiso decir determinada lectura?, no hay experiencias. De esta manera, quien lee

Ha aprendido a sentirse seguro cuando (en una lectura) les resulta evidente el yo y el camino que de él deriva: el camino recto que es el recorrido paso a paso sin que el yo sufra modificación alguna ni tenga que sufrir cambio alguno; es decir, sin que tenga que realizar más movimientos que el de traslación con esa su mente que se limita así: a discernir a separar a unir proyectándose ella misma. (Zambrano, 1989, p. 27)

Segundo trazo: decir la experiencia de la lectura desde la narración

La lectura benjaminiana sobre la narración remite a un lamento profundo (Jay, 2009). Benjamin (2008) propone una comprensión de la narración sustentada en la crisis de la experiencia, la discontinuidad de la historia, la crítica al progreso, la desaparición de la figura del narrador y la pérdida del aura. Benjamin retorna a un pensamiento que no está del todo dicho, a una experiencia del lenguaje que resiste al huracán llamado progreso; un lenguaje que pueda sobrevivir al fenómeno comunicativo y emprender movimientos en los dispositivos de la información. Ello pone de manifiesto pensar las formas en que el lenguaje se pone en juego para poder producir experiencias de lecturas que sean

incorporadas en nuestro presente. ¿Cómo resistir a la concepción burguesa del lenguaje?; ¿cómo alejarnos de la experiencia comunicativa?; ¿qué nos queda en este panorama de ruinas?; ¿es posible arrojarnos a experiencias del lenguaje?; ¿qué podemos hacer y qué puede aún el lenguaje hacer con nosotros?

Uno de los aspectos que hace entrar en crisis a la experiencia y a la narración dentro de las dinámicas de reproductibilidad técnica es la pérdida del aura. Para Benjamin (2003) la destrucción del aura se relaciona con el valor de exhibición que, gracias a las dinámicas de reproducción técnica, pierde las formas del decir desde la narración para adquirir valores de uso y de masificación propias de la información. El aura es la posibilidad de lo inagotable que hace que la narración no se cierre dentro de sus límites; pero cuando hay destrucción del aura,

Hay una extracción del objeto fuera de su forma, hace que la demolición del aura sea la rúbrica de una percepción cuyo sentido para lo homogéneo del mundo ha crecido tanto, que la vuelve capaz, gracias a la reproducción, de encontrar lo homogéneo incluso en aquello que es único. (Benjamín, 2003, p. 48)

El aura nos permite experimentar formas del decir únicas e irrepetibles que nos hace ser lo que ya no soy (somos) y no soy (ser) todavía lo que soy (somos) (Lyotard, 1998), atravesados por fuerzas que entran en juego con nuestra experiencia, no para comprobar lo dicho, ni para verificar el cómo decirlo, sino para leer y narrar lo que no está ni comprendido, ni explicado.

Cuando Italo Calvino (1993) dijo que tanto leer como escribir son acciones inacabadas, implícitamente afirmaba el carácter aurático de la lectura. Siempre en ella hay algo irrepetible que, en lugar de presentársenos como formas del decir de la comunicación, se nos muestra como formas del decir de lo que es en potencia. Gracias al aura no es posible leer dos veces la misma lectura, dado que la narración es singular en su acaecer, y por tanto sus formas del decir generan prácticas heterogéneas, donde el decir la experiencia desde la narración no tiene que ver con “la carga de una explicación

demonstrativa. En su lugar aparece la interpretación, que no se relaciona con un encadenamiento preciso de acontecimientos determinados, sino con el modo de insertarlos en el gran curso de la historia” (Benjamin, 2008, p. 67)

El aura en Benjamin, como afirmación de lo singular, deja ver que las formas del decir la experiencia propician relaciones particulares con el tiempo, con la historia y con el carácter de autenticidad que llevan las formas de poder decir la experiencia, hacia su inconclusión e inacabamiento. ¿Quién acaso ha terminado de leer a Cervantes o Dostoievski? La experiencia de la narración tiene que ver con la capacidad de poder producir experiencias: “La narración no pretende, como la información, el puro en-sí de lo acaecido, sino que lo encarna en la vida del relator para proporcionar a quienes lo escuchan lo acaecido como experiencia” (Benjamin, 2008, p. 34).

Sin embargo, como hemos puesto en consideración, la experiencia de la comunicación establece una relación con la homogenización, afectando con ello el vínculo aurático. El aura permite que una lectura puede ser algo más, como un instante de irrepetibilidad en el tiempo. No obstante, cuando el vínculo aurático entra en crisis, la lectura se homogeniza y con ello, consideramos que la acción de leer por ejemplo a Shakespeare sea la misma en todo momento. Esto sucede porque la experiencia del decir, al moverse en lo dicho iguala toda experiencia, donde todo lo que se pudiese decir se resume en lo uno (Adorno y Horkheimer, 1971). Sin embargo, desde las formas del decir la experiencia, ni siquiera leyendo a Shakespeare pudiésemos afirmar que existe una forma para decir, en el que todas sus obras fuesen las mismas. Hamlet no es igual a Macbeth, ni a Otelo; es más, Hamlet no es igual a Hamlet. Las formas de decir la experiencia desde la narración generan desafíos complejos para comprender algo más allá de la comprensión misma, pues, ¿cómo justificar que podemos regresar a Shakespeare para volver a pensar lo que se creía pensado, para volver a decir lo que se creía dicho, para volver a sentir lo que se creía sentido? ¿Cómo explicar que desde la narración nada queda pensado y dicho? ¿Cómo

demonstrar que pudiésemos leer un mismo libro y al tiempo no leemos el mismo libro?

Benjamin intenta resignificar el aura al poner en tensión la idealización situada en el carácter abstracto de las formas experienciales que acompañan la misma palabra aura. Con Benjamín tanto el aura como la experiencia no son algo que se encuentra depositado en un libro, o en una obra de arte, y, por esto, debemos salir en su búsqueda. Debíésemos, por el contrario, comprender que, desde las formas del decir experiencial, no hay un modo para encontrar el aura, como tampoco lo existe para adquirir una experiencia. De repente el aura se relaciona con esa aproximación que se tiene cuando nos acercamos a un texto; ese vínculo creado entre nosotros y una lectura; esa fuerza que nos empuja a leer o escribir. La experiencia y el aura, desde esta mirada, no es más que el mismo acto de leer; el mismo acto que posibilita encuentro(s), camino(s) que provocan un estallido de formas, para pensarnos de modos aún no pensados, ante una realidad aparentemente determinada.

La noción de *aura*, presentada por Benjamin, resulta ser un refugio inasible de un interminable camino que funda lugares, crea vínculos y lazos, detenidos ante la idea de reproductibilidad y objetividad. El alejamiento de la idealidad y de la búsqueda de intencionalidades que homogenizan y unifican las formas del decir experienciales, impiden reconocer que en una lectura nada permanece inalterado. El aura abre espacio a lo aparentemente insignificante, a aquello que ha quedado sepultado por el paso avasallante de una sola forma de decir y de narrar. Adorno (1975) enfatizaba que el pensamiento de Benjamín donaba “una filosofía en la que se tiene que perder la esperanza de la totalidad, donde el carácter fundamental de cualquier concepto abstracto se desploma ante acontecimientos de entes concretos” (p. 140).

El decir desde la información crea una línea divisible que nos separa de lo que leemos y prosigue incansablemente en un territorio que parece clausurarse de todo intento de afirmación de sí mismo como cuerpo y como otro. Ya nada parece

decirnos algo.¹ Mèlich (2000) y Larrosa (2003) han sido enfáticos en que no basta solo con saber decir o saber exteriorizar la experiencia de lectura, porque podemos hablar de Montaigne y de su mirada al ensayo, de Nietzsche y de sus posiciones a las formas morales e históricas, de Foucault y las relaciones de poder frente a los dispositivos y técnicas. Sin embargo, ¿qué nos dejan esas lecturas? ¿Con qué palabras nos quedamos? ¿Qué de lo leído habita en nosotros? ¿Qué sentidos nos involucran con la acción de la rigurosa tarea del pensar, y de intentar decir lo que aún no hemos dicho y no sabemos decir? ¿Cómo las palabras leídas entran para narrar nuestras propias experiencias?

Agamben (1998) ha mostrado que la postura benjaminiana sobre “el aura a través de la cual el objeto recreando y exaltando al máximo su autenticidad, se carga de un nuevo valor de liberación cultural, completamente análogo al valor de extrañamiento” (p. 173). Esta analogía abre una perspectiva hacia la ruptura de la experiencia de la información. No es suficiente, por ello, enfrentarnos a una lectura solo para entender por qué de esta manera acontecería lo que Bertolt Brecht (1972) llamó *automatismo*, lo cual está atravesado a su vez, por lo que Larrosa (2011) ha denominado *el automatismo del pensar o el automatismo del decir*.² De lo que se trataría entonces es de hacer conocida una significación, no obstante, el mismo Brecht nos dice que extrañamiento por otro lado quiere:

Hallar una forma de presentación en la que lo familiar se convirtiese en sorprendente y lo habitual en asombroso. Aquello con lo que nos hallamos todos los días debe producir un efecto peculiar, y muchas cosas que parecían naturales

debían ser reconocidas como cosas maravillosas.
(Brecht, 1972, p. 51)

El aura pone en tensión que la lectura es un lugar de acción. No es suficiente –por ejemplo– con leer a Nietzsche cuando hemos lanzado una mirada sobre sus palabras, determinando nuestros modos de decir en un lenguaje enmarcado en el criterio de la verificación que conducen a las mismas palabras de lo que ha dicho y han dicho de Nietzsche. Sin embargo, intentamos leerlo además porque con “una desenvoltura rayana en la insolencia, Nietzsche levanta constantemente la cara de papel en el que está escribiendo y nos mira directamente a la cara. Insistentemente nos agarra por las solapas, nos sacude los hombros, nos hace preguntas impertinentes” (Larrosa, 2003, p. 361). Ahora bien, ¿cómo reinventamos esa mirada? ¿Cómo dotamos de formas esas sacudidas de hombros? ¿Cómo nos narramos con aquellas preguntas impertinentes? Miramos a Nietzsche y él nos mira. Allí hay algo asombroso, o en términos de Benjamin, un acontecimiento aurático.

El acaecer aurático podría aproximarse a un gesto de afirmación experiencial, al dimensionar el extrañamiento a tal punto que, levantando la mirada del texto, se experimenta no solo una tensión temporal (aquí y ahora) con lo leído, sino una tensión existencial. Levantar la mirada para encontrarse con una serie de vestigios, los cuales no solo se hallan en un pasado que quedó atrás, sino además con un pasado en potencia del presente. El aura como acontecimiento no se da únicamente en la acción del leer, se funda desde la narración cuya forma del decir permite el retorno, el levantar la cabeza y las irrupciones manifestadas a modos de grietas en el tiempo. Cuando Benjamin (2003) se preguntó “¿Qué es propiamente el aura? [Nos dijo que podría ser] Una trama muy particular de espacio y tiempo: irreplicable aparición de una lejanía, por cerca que esta pueda estar” (p. 47). Esa experiencia temporal del aura inquieta con singularidades en el momento en que en una lectura, intempestivamente, nos extraviábamos con un lenguaje que no es precisamente nuestro lenguaje; cuando por extrañeza estamos en un tiempo que no es nuestro tiempo. La

1 En este sentido, podemos recordar a Agamben (2001): “La jornada del hombre contemporáneo no contiene ya casi nada que todavía sea traducible en experiencia... El hombre moderno vuelve a casa de noche, extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o aburridos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– ninguno de los cuales, sin embargo, se ha convertido en experiencia” (p. 8).

2 Larrosa (2011) ha llamado *automatismo del pensar y automatismo del decir* “a todas esas frases que se nos vienen automáticamente a la boca sin que nos hayamos parado a pensarlas... Todas esas frases que provocan sentimientos unánimes... todas esas experiencias que se inscriben en una retórica ya constituida y que, por lo tanto, están seguras y aseguradas de antemano” (p. 173).

potencia del aura nos acerca a narraciones que, en ocasiones con nostalgia, sentimos próximas a pesar de ser abismos. Acontecimientos expuestos como un arsenal de rupturas cuya distancia de espacio y tiempo no impide sentir experiencias que nos afecten tan profundamente como parte de nuestro presente. Por esto mismo, hemos regresado de nuevo a Cervantes, Dostoievski, Nietzsche, Benjamin, pues sus narraciones no solo están inscritas en un tiempo determinado, sino en la legibilidad en la que puede ser dichas y reescritas.

Es necesario tener presente que la forma del decir de la comunicación producto de la concepción burguesa, tiene como objetivo informar y, con ello, dar cuenta de una experiencia de lectura que pasó en la dimensión de un pasado continuo, sin irrupción de algún destello que remita a una potencialidad de hacerse presente de nuevo, en un presente que mire como el *Angelus Novus*, hacia el pasado. La transparencia de las palabras prioriza lo que se hace entendible, una imagen situada en el pretérito como facticidad pura y observable. La narración, en otro sentido, muestra el quiebre de la temporalidad y linealidad comunicada por la experiencia del lenguaje burgués. En la narración la historia se mueve, ilumina un pasado, convoca a un presente. La urgencia de que la narración cree imágenes que retornen a un pasado cobra potencia en el relámpago (Benjamin, 1999); palabras experimentadas que se enuncian y se pierden, pero alguna queda. De la narración emerge un lenguaje que trae a la vida lo vivido; un lenguaje misterioso al filo del presente. Benjamin nos recuerda que el lenguaje de la narración desde la multiplicidad del decir nos permite evocar lo que no ha sido narrado del todo, aquello que no ha sido escrito completamente; una ruina que queda resonando otros tiempos. La narración en la experiencia no incurre –como lo hemos evocado– en contar lo que “me pasa” en una lectura tal cual ha sido, o desde una totalidad la cual busca reconstruir aquello que me ha pasado. El decir de la narración tiene un encanto por el alejamiento lineal del tiempo: decir lo dicho o narrar aquello que fue. La posibilidad de decir de la narración no es el discurrir de una experiencia sino su discontinuidad;

un relámpago que nos une con un pasado y con un lenguaje. Benjamin en la narración experimenta la creación de vínculos que abarcan la comprensión de un lenguaje “a contrapelo” donde se convoca a un presente posible; a un presente que remite a un pasado que pudo haber sido; un pasado posible que pueda retornar al presente y que bien podría ser vivido de nuevo.

La narración resquebraja entonces la continuidad del decir informativo, y por ello, rompe a su vez con la experiencia del lenguaje burgués, al crear una experiencia como “choque frontal contra el pasado mediante el presente” (Benjamin, 2005, p. 473). El choque entre el pasado (lo que fue) y el presente (el aquí-ahora) compone una figura que abre un paréntesis en la de exaltación de instantes y recuerdos. La narración posee una resistencia marcada con el ideal de reproductibilidad técnica, porque el lenguaje se experimenta en un instante vivido, cargado de tensiones y contradicciones que inciden sobre una lectura, creando lazos, vínculos, no para entender una narración pasada, sino para aprender en el presente del pasado; reconocer en una narración los signos de un presente, pues las palabras que nacen de la experiencia de la lectura son palabras vivenciadas porque quien las narra se encuentra vinculado con un lenguaje, cuya artesanía es el mismo trabajo de quien la ha producido; el narrador siempre está implicado en lo que cuenta, bien porque ha vivido, o lo ha revivido a través de la experiencia.

Una de las ideas singulares de la narración es saber que, poco o nada tiene que ver con saber decir lo que dice una lectura. Bajo esta misma línea, Paul Ricoeur (1999), Jorge Larrosa (2003) y Joan Carles Mèlich (2000) muestran la narración como acontecimiento experiencial del lenguaje, el cual desencanta como hecho verdadero, la verdad instaurada del lenguaje como instrumento o facultad. Mèlich, sitúa el acto de narrar con la posibilidad del decir la experiencia y con la capacidad de hacer revivir experiencias que fueron vivenciadas como acontecimientos, en una acción capaz de dar forma narrada a eso que nos pasa, pues parafraseando a Heidegger (1974), ¿qué puede ser menos peligroso

que el mero lenguaje? (p.108). ¿Qué puede ser menos peligroso que la narración?

Si pensamos, por ejemplo, en *Crimen y castigo* (Dostoievski, 2006), pudiésemos decir, en resonancia con Sábato (2017), que “la misma historia del estudiante pobre que mata a una usurera puede ser una mera crónica policial o puede ser *Crimen y castigo*” (p. 115). La diferencia entre un relato periodístico y una narración se explica por la difusión de la información (Benjamin, 2008). En el momento en que queremos informarnos, la forma de la experiencia cambia, para asumir una experiencia excluida de nosotros, del tiempo presente y de la afirmación de vínculos auráticos. Así:

Uno puede leer *Crimen y castigo* sin darse cuenta de que no ha entendido nada, sino que un señor mató a dos viejas y finalmente lo metieron a la cárcel; y en las páginas rojas de los periódicos aparecen cosas de esas todos los días, eso no quiere decir nada, eso no tiene que ver nada con *Crimen y castigo*. (Zuleta, 1998, p. 24)

La manera de decir la experiencia, la forma en que nos es dicha, cambia el modo en que sentimos y experimentamos estos acontecimientos. La diferencia con *Crimen y castigo* y la noticia radica en que luego de la lectura de Dostoievski algo *sobrevive*, una impronta perdura en nosotros; pero conocer por medio de la experiencia de la información lo que sucedió en una noticia nos pone ante una realidad que se vive en un instante y se agota dentro de sus límites. La información nos demuestra cómo debemos entender lo que sucede, porque nos explica qué es lo que sucede; Dostoievski al no explicarnos, no lo expone todo, no reduce la forma de sus palabras para entender aquello escrito bajo un decir inmediato. Quizá, por esta razón, *Crimen y castigo* aún sigue presente; por el contrario, la noticia de un asesinato se pierde en el transcurso lineal del tiempo. La narración nos permite acercarnos a acontecimientos que no se agotan, porque “mantiene sus fuerzas acumuladas y son capaces de desplegarse pasado mucho tiempo” (Benjamín, 2008, p. 69). Por ello, la lectura de aquel libro de Dostoievski no se nos presenta como información, sino como un acontecimiento

que no está dicho completamente, ni del todo; en el que no todo puede decirse, ni ser informado.

Un cierre para seguir pensando

La posibilidad de que nuestras lecturas sean incorporadas a nuestra experiencia es un anhelo profundo emprendido por Benjamin hace casi un siglo. Benjamin comprendió que bastaba unos cuantos días para olvidarnos de los rastros dejados por un lenguaje. Tan solo era necesario situar por un lado al texto y, por otro, lo que me sucede con el texto, para comparecer ante la destrucción misma de las experiencias propias. No obstante, la nostalgia en el pensamiento de Benjamin nos sitúa en el reconocimiento de las experiencias que quedan de una lectura. Ahora bien, si Benjamin se enuncia con una nostalgia, una melancolía devastadora, ¿qué experiencias de lectura vislumbró para que su pensamiento se tornarse sombrío? ¿Qué experiencias halló en la humanidad?

La mirada experiencial sobre la lectura, en un principio se presenta melancólica: un paisaje en crisis, una noción decadente del lenguaje y del aura; no obstante, nuestro esfuerzo de comprensión deviene hacia un segundo trazo que interpela la narración como acontecimiento experiencial del lenguaje, ligado a formas del decir de lo que es potencia pues “es en la narración que el –lector– oyente se da cuenta de que debe ‘dar cuenta’ de la experiencia narrada, porque si es verdadera experiencia narrada es su experiencia” (Mèlich, 2000, p. 134). Creemos por ello que es posible pensar que la experiencia de la lectura no articula una forma de decir para reproducir el decir de lo que se encuentra dicho; la acción del decir una experiencia consiste en poder retornar a eso que nos pasa; allí se puede, pese al tiempo, volver a emprender aquello que aún no ha quedado dicho.

Podríamos pues, interpelar por qué convocar y hacer resonar el lamento benjaminiano que reclama y hace llamados a la narración, precisamente cuando predomina la comunicación. Hoy, se hace necesario –como en el tiempo de Benjamin– retomar ese pensamiento intempestivo, el cual, como un

relámpago, en un instante revela formas del decir, antes de regresar a la penumbra de la información que termina por homogeneizar la lectura y el lenguaje. Pareciera que no queda más que estar atentos al destello que alumbraba cuando menos lo pensamos, cuando menos lo esperamos. En este sentido, el retorno a las palabras de Benjamin, Larrosa, Agamben, Mèlich es también un volver a palabras como: lectura, experiencia, narración y lenguaje; un retorno el cual implica exponernos a lo enigmático e indecible, pues sabemos que

De la experiencia es muy difícil, casi imposible de hablar. Es como si hiciera morir y nacer a un tiempo, ser y no ser, silencio y palabra... Terror de perderse en la luz más aún que en la oscuridad, necesidad de la respiración acompañaba... el sentir de la vida o lectura donde está y donde no está, es donde no está todavía. (Zambrano, 2011, p. 130)

Referencias

- Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1971). *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Terramar.
- Agamben, G. (1998). *La potencia del pensamiento*. Altera.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Arango Editorial.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Benjamin, W. (1998). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 165-173). Taurus.
- Benjamin, W. (1999). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca Editorial.
- Benjamín, W. (2003). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. Editorial Itaca.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Benjamin, W. (2007). *Sobre el lenguaje en general y el lenguaje de los hombres*. Edición Terramar.
- Benjamín, W. (2008). *El narrador*. Ediciones Metales Pesados.
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Editorial Nacional.
- Brecht, B. (1972). *La política en el teatro*. Editorial Alfa.
- Cervantes, M. (2008). *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Punto de Lectura.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Collingwood, E. (2005). *Benjamin: la lengua del exilio*. Escuela de Filosofía Universidad arcis.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, 1-16. Universidad de la república de Uruguay.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. PreTextos.
- Dostoievski, F. (2006). *Crimen y castigo*. Penguin Random House.
- Heidegger, M. (1974). *Arte y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencias. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2011). El arte de la conversación. En C. Skliar, *¿Y si el otro no estuviese allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2005). Una lengua para la conversación. En *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-39). Miño y Dávila.
- Lyotard, J. F. (1998). *El asesinato de la experiencia por la pintura - Monory*. Black Dog.
- Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 129-142.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Sábato, E. (2017). *Abaddón el exterminador*. Seix Barral.
- Steiner, G. (1990). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa Editorial.
- Zambrano, M. (1989). *Senderos*. Anthropos.
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Mondadori.
- Zuleta, E. (1998). Conferencia sobre la lectura. En F. Jurado Valencia y G. Bustamante Zamudio, *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* (pp. 11-37). Editorial Magisterio.

Intericonicidad y memoria discursiva de la piedad en una experiencia de alfabetización visual*

Intericonicity and Discursive Memory of Piety
in a Visual Literacy Experience

Intericonicidade e memória discursiva da piedade
numa experiência de literacia visual

Giohanny Olave-Arias** <https://orcid.org/0000-0001-6794-6472>



Para citar este artículo

Olave-Arias, G. (2023). Intericonicidad y memoria discursiva de la piedad en una experiencia de alfabetización visual. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14596>

* Producto parcial de la investigación titulada "Representaciones del desnudo como expresión plástica colombiana entre 1880 y 1960" (Cód. VIE 2995, Universidad Industrial de Santander).

** Doctor en Lingüística. Profesor de carrera, Universidad Industrial de Santander.
Correo: giolavar@uis.edu.co

Artículo recibido
05/10/2021

Artículo aprobado
22/11/2021

Resumen

Este artículo reflexiona sobre una experiencia didáctica llevada a cabo con estudiantes de maestría en crítica de arte de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina), para el abordaje de aspectos sociales e históricos en series iconográficas sobre el motivo de la piedad cristiana. La metodología empleada fue el diseño y ejecución de una secuencia didáctica sobre la noción de intericonicidad y sus aplicaciones para la formación posgradual del crítico de arte; lo anterior, se evaluó desde un modelo de pedagogía dialógica con uso de registros manuales en diario de campo y una reflexión posterior orientada hacia la determinación de momentos didácticos en forma de categorías inductivas emergentes. En los resultados se proponen dos de esos momentos o fases de la didáctica propuesta: la evocación y la seriación visuales colectivas, a través de los cuales emergieron concepciones en el aula acerca de la idea de lo femenino frente a lo masculino; las relaciones filiales del tipo maternal frente a las de tipo conyugal; además de lo místico-religioso frente a lo material-sensual. En cada uno de esos ejes, la serie visual propuesta en el ejercicio didáctico relacionó los discursos sociales dominantes con la memoria de las imágenes provistas. Se concluye que una alfabetización crítica visual puede enseñar a concebir las imágenes como discursos que activan memorias y que plantean el desafío de comprender fórmulas iconográficas que movilizan emociones y genealogías visuales dentro de cada cultura.

Palabras clave

Discurso; enseñanza; iconografía; memoria; semiología

Abstract

This paper reports the results of a didactic experience carried-out with master's degree students of Art Criticism at Universidad Nacional de las Artes (Argentina) to approach the social and historical aspects of iconographic series about Christian piety. The methodology used was the design and execution of a didactic sequence on the notion of intericonicity and its application for the postgraduate training of the art critic based on a dialogic pedagogy model with the use of manual records in a field diary and a subsequent reflection oriented toward the determination of emerging inductive categories. Two of these categories are proposed in the results: collective visual evocation and seriation, both in terms of didactic exercises through which conceptions emerged in the classroom about the idea of female versus male; maternal versus conjugal filial relationships; and the mystical-religious versus the material-sensual. In each of these axes, the visual series proposed in the didactic exercise the creation of relationships between dominant social discourses and the memory of the images provided. We concluded that critical visual literacy could teach the conception of images as discourses that activate individual, collective and social memories, and that could pose the challenge of understanding iconographic formulas that mobilize emotions and visual genealogies within each culture.

Keywords

Discourse; teaching; iconography; memory; semiology

Resumo

Este artigo reflete sobre uma experiência didática realizada com estudantes de mestrado em crítica de arte da Universidad Nacional de las Artes (Argentina), para a abordagem de aspectos sociais e históricos em séries iconográficas sobre o motivo da piedade cristã. A metodologia utilizada foi o desenho e execução de uma sequência didática sobre a noção de intericonicidade e as suas aplicações para a formação pós-graduada do crítico de arte; o referido, avaliou-se desde um modelo de pedagogia dialógica com a utilização de registros manuais num diário de campo e uma reflexão subsequente orientada para a determinação de momentos didáticos por meio de categorias indutivas emergentes. Nos resultados propõem-se dois destes momentos ou fases da didática proposta: a evocação visual e a seriação visual coletiva, através da qual emergiram concepções na sala de aula concepções sobre a ideia do feminino versus o masculino; as relações filiais do tipo materno versus as de tipo conjugal; além do místico-religioso versus o material-sensual. Em cada um destes eixos, a série visual proposta no exercício didático relacionava os discursos sociais dominantes com a memória das imagens fornecidas. Conclui-se que um letramento visual crítico pode ensinar-nos a conceber imagens como discursos que ativam memórias e que representam o desafio de compreender fórmulas iconográficas que mobilizam emoções e genealogias visuais dentro de cada cultura.

Palavras-chave

discurso; ensino; iconografia; memória; semiologia

Introducción

El objetivo de este artículo es proponer una alternativa para la enseñanza crítica de la imagen, a partir de la reflexión sobre una experiencia didáctica llevada a cabo con estudiantes de maestría en crítica de arte de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina). El aporte se concentra en articular la semiología histórica con el área de trabajo de la alfabetización visual. En ambos campos, el tratamiento de las imágenes es fundamentalmente interpretativo y consciente de su capacidad de orientar sentidos, muchas veces políticos e históricos, a través del lenguaje visual.

En el campo de la alfabetización visual, sin embargo, el conjunto de múltiples definiciones que han venido apareciendo sobre el significado de ese nombre no han hecho énfasis en el aspecto político-histórico o crítico de la imagen. Un relevamiento de esas definiciones, como el propuesto por García *et al.* (2019), muestra que las concepciones varían entre la competencia semántica para comprender y producir significados a través de imágenes (Chiang y Sun, 2013; Metros, 2008; Morris *et al.*, 2017; Supsakova, 2016; Vance, 2002; Yenawine, 1997, citados por García *et al.*, 2019, pp. 17-22); la competencia cognitiva que le permite al sujeto aprender a través de ellas, desarrollar ciertas habilidades de pensamiento y comunicarse o utilizar las imágenes en su entorno análogo o digital (Avgerinou, 2009;

Steed, 2006; Cheng *et al.*, 2017; Chiang y Sun, 2013; Duic, 2016; Serafini, 2010, citados por García *et al.*, 2019, pp. 17-22); y algunas visiones formativas más cercanas a las perspectivas fundantes de Debes (1969) y de Dondis (1973), alrededor del desarrollo de una *inteligencia visual* vía la alfabetización de la imagen en diferentes niveles de análisis dentro del entorno escolar (Carpe y García Rams, 2015; Du Plooy, 1989; citados por García *et al.*, 2019, pp. 17-22).

Además, algunas definiciones de alfabetización visual incluyen el aspecto crítico de manera general, como un propósito de los procesos de comprensión e interpretación para relacionar la imagen con sus impactos sociales (Farías y Seguel, 2014; Esparza-Morales *et al.*, 2017); para modificar los modos de consumo masivo y acrítico de los medios audiovisuales (Association of College and Research Libraries, 2011; Bowen, 2017; Stankiewicz, 2003, citados por García *et al.*, 2019); y para democratizar el acceso a las modalidades visuales de significación de manera incluyente e intercultural (Gómez y Agustín, 2010).

Por su parte, la capacidad de conducir sentidos político-históricos en la articulación entre las dimensiones verbal y no verbal ha sido explorada en varios frentes de trabajo del análisis del discurso; se destacan a este respecto algunas propuestas desde la semiótica discursiva (Barragán y Gómez, 2012).

De otro lado, el campo abierto por el denominado análisis del discurso multimodal (Kress y Van Leeuwen, 1996; 2001; Jewitt y Van Leeuwen, 2001) puede entenderse como una extensión de la corriente funcionalista en lingüística, hacia la conformación de gramáticas de lo visual basadas ya no en modelos sintácticos de los estudios visuales (Dondis, 1973) o retóricos (Grupo μ , 1982), sino especialmente en un modelo lingüístico sistémico-funcional (Halliday, 1994) que permite asociar la gramática con las cuestiones sociales.

Menos comunes han sido los abordajes de la imagen en perspectiva histórico-semiológica, enfoque desde el cual la dimensión crítica es concebida dentro del problema de la memoria discursiva de las imágenes. Una noción clave desarrollada en esta semiología histórica es la de intericonicidad.

La noción de intericonicidad

Desde sus propias tradiciones, la Historia del Arte y los Estudios Literarios han ayudado a configurar diversas nociones de intericonicidad a partir de una idea en común: la circulación, transferencia y diálogo entre códigos gráficos e imágenes evocadas; fenómenos a los cuales se asocia, en general, el concepto de intericonicidad (Arrivé, 2015).

En la Historia del Arte, el concepto se desprende de la lectura iconológica panofskiana de las características estilísticas y formales reproducidas inconscientemente por el artista, que revelan actitudes y elecciones propias de una época o un lugar particular, y que evidencian la situación cultural en la cual la obra fue elaborada (Panofsky, 1939). Pero es Aby Warburg (2010), en la década de 1920, quien inaugura la preocupación por la memoria en la investigación sobre las imágenes.¹

En la propuesta que presenta este artículo se recupera la noción que desarrolla el lingüista francés Jean Jacques Courtine a partir del trabajo de análisis

fotográfico de Clément Chéroux (2007; 2009). Este último autor introduce la noción de intericonicidad como un término análogo, en el ámbito de lo visual, al de intertextualidad o fenómeno de copresencia de un texto en otro(s), y de doble orientación evocativa y transformadora de la escritura intertextual, según los estudios literarios de Genette (1962) y Kristeva (1969), respectivamente.

Para Courtine (2013), sin embargo, el problema de la intericonicidad se centra menos en la reiteración de las formas o en la analogía de lo visual con lo textual, que en las memorias discursivas activadas a través de las imágenes. El autor prefiere subrayar el carácter discursivo de la iconicidad, de manera que el análisis escape de la aplicación de los modelos lingüísticos propios de la retórica de la imagen para avanzar hacia modelos de discurso que sustenten la interpretación relacional, histórica e ideológica de las imágenes. Courtine (2013) acudirá, entonces, a la noción de memoria discursiva, acuñada en el seno de la tradición francesa del análisis del discurso: “La idea de memoria discursiva implica que no existen discursos que sean interpretables sin referencia a una tal memoria, que existe un ‘siempre-ya’ del discurso, siguiendo la fórmula que empleamos para designar el interdiscurso” (p. 43). De esta manera, la noción de intericonicidad no se derivaría de la de intertextualidad, sino de la de interdiscursividad, desarrollada en la teoría materialista del discurso por parte de Michel Pêcheux (1983).²

El interés de la intericonicidad estará puesto, entonces, en el análisis de un *efecto de memoria* creado por lo-que-se-está-viendo en relación con lo ya-visto. El énfasis en que se trata de un *efecto* permite ubicar el problema en el ámbito de las construcciones sociales, colectivas, y en la relación entre la imagen y la historia. Así lo advierte el mismo autor, a propósito del estudio de la memoria en el análisis del discurso, al interrogar qué es lo que las

1 El historiador alemán introduce el término *Pathosformeln* (“fórmulas de la emoción”) para explicar relacionalmente las imágenes a través de sus raíces antiguas más clásicas, de los gestos estilísticos repetidos y de las disposiciones iconográficas recurrentes que hacen que una forma conserve y actualice la memoria de otra anclada en emociones trascendentes.

2 La noción de interdiscurso es importante para observar materialmente una memoria discursiva, esto es, para encontrarla (conjeturarla y plantearla como hipótesis interpretativa) en forma de indicios o huellas exteriores y anteriores al discurso que se analiza. Para Pêcheux (1983, p. 286), pues, esa memoria está formada por los interdiscursos o “series de tejidos de indicios legibles que constituyen un cuerpo sociohistórico de huellas”.

sociedades recuerdan acerca de su historia y de ellas mismas, y al reflexionar acerca de la función de las operaciones discursivas que organizan lo que las personas pueden (o deben) recordar, pero también lo que queda (o debe quedar) borrado y olvidado de la memoria social (Courtine, 1994), pues, en efecto, la memoria discursiva operaría estratégicamente en ambas caras de la misma moneda: las luchas por el recuerdo y las luchas por el olvido, dentro de la cultura social y de sus individuos:

Yo diría lo mismo sobre la imagen: toda imagen se inscribe en una cultura visual, y esta cultura supone la existencia de una memoria visual o de las imágenes donde cada una de ellas tiene un eco. Existe un “siempre-ya” de la imagen. Esta puede ser una memoria de las imágenes externas, percibidas, pero también puede ser la memoria de las imágenes internas, sugeridas, “despertadas” por la percepción exterior de una imagen. (Courtine, 2013, p. 43)

La intericonicidad supone, entonces, poner en relación series de imágenes conectándolas con otras que, al mismo tiempo, las constituyen, en la medida en que dependen de ellas para activar sentidos en el observador. Esos vínculos dan sentido a los íconos culturales y a las lógicas de recepción que los refuerzan y reproducen en un momento histórico determinado.

Desde esta perspectiva señalada, el artículo reportará los resultados de una experiencia didáctica en la cual se involucró la noción de intericonicidad dentro de la formación posgradual de críticos de arte. A continuación, se describirán los materiales y el método de trabajo; posteriormente, los resultados serán presentados recuperando reflexivamente lo sucedido en el aula; por último, en las conclusiones se pondrá en relación la propuesta con otros trabajos en el campo que pueden proyectarse hacia un enfoque discursivo de la alfabetización visual crítica.

Método

En mayo de 2019, el autor de este artículo participó, como profesor invitado, en el curso de posgrado

“Redacción de textos críticos y de difusión”, incluido en el currículo de la Maestría en Crítica y Difusión de las Artes, de la Universidad Nacional de las Artes. La jornada de trabajo fue programada como una experiencia didáctica centrada en la noción de intericonicidad, desde la perspectiva de Courtine (2013; 2015), y en los usos de esa noción para las prácticas analíticas del crítico de arte.

Los materiales utilizados para la experiencia didáctica fueron reproducciones visuales de un conjunto de obras pictóricas y fotográficas, como se lista a continuación:

- *Threnos* (1164). Pintura al fresco de Maestro de Nerezi.
- *Pietà* (1375-1400). Madera policromada del Taller del valle del Rin.
- *Piedad* (1490). Óleo sobre tabla de Rogier van der Weyden.
- *Piedad del canónigo Desplá* (1490). Óleo sobre tabla de Bartolomé Bermejo.
- *Pietà* (1498/99). Escultura de Miguel Ángel.
- *La muerte de Jason Todd* (1988). Dibujo en el cómic n.º 428, *A death in the family*, por Arte Digital Redaction bajo el guion y edición de Dennis O’Neil.
- *Pietà* (1990). Fotografía de Jan Saudek.
- *Pietà with Courtney Love* (2006). Fotografía de David LaChapelle.
- *Fátima encontró a su hijo en el hospital* (pie de foto) (2011). Fotografía de Samuel Aranda en *The New York Times*.

En cuanto al método didáctico, se optó por un modelo de instrucción dialógica (Skidmore y Gallagher, 2005; Skidmore y Murakami, 2016) fundamentado en tres técnicas principales: I) el planteamiento constante de preguntas abiertas por parte del profesor; II) la integración paulatina de las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes en el planteamiento de nuevas preguntas, y III) la posibilidad de ajustar permanentemente el tópico

de la discusión, de acuerdo con los intereses de los estudiantes que el profesor vaya detectando.

El contenido de las interacciones fue registrado a través de un diario de campo, diligenciado por el investigador con posterioridad inmediata a la jornada académica. La reflexión sobre los registros logrados a partir de las interacciones y la experiencia didáctica en general se presenta en la siguiente sección, a partir de la recuperación reflexiva de la experiencia de aula llevada a cabo. Todos los nombres propios de los estudiantes han sido suprimidos, para proteger sus identidades personales.

Resultados

La experiencia pedagógica será registrada reflexivamente en dos momentos didácticos, de acuerdo con las acciones de enseñanza adelantadas y con el relevamiento de las reacciones recolectadas en el proceso de observación participante. Dentro de este marco didáctico se explicitarán las relaciones formales y simbólicas de las imágenes sobre la piedad, como *Pathosformeln* o fórmula de emoción. Se aclara, entonces, que la reflexión didáctica debe leerse como un marco o clave de lectura de los aspectos teórico-iconográficos e interpretativos desplegados en la sesión de clase, y no como un desplazamiento o pérdida de importancia de lo didáctico en este reporte.

Como se aclaró al inicio, los resultados intentarán demostrar que la enseñanza crítica de la imagen se ve posibilitada y enriquecida a través de una didáctica que interroga series de imágenes de manera interpretativa e histórica, involucrando aspectos políticos y sociales en esa lectura relacional del lenguaje visual, es decir, una didáctica desde la intericonicidad y la memoria discursiva.

Primer momento didáctico: la evocación visual colectiva

La evocación visual es un ejercicio didáctico de memoria individual y colectiva provocado a partir de la observación detenida de una imagen inicial. La memoria visual-individual es activada por los estímulos de esa imagen inicial, pero también por

los comentarios dispares y espontáneos que van emergiendo verbalmente en los estudiantes, a partir del hecho de mirar juntos, lo que va dando paso a una memoria visual-colectiva permeada por la memoria visual-social de la imagen observada. El tipo de comentarios que van construyendo esa mirada colectiva (“eso lo vi cuando fui a...”; “me recuerda a...”; “¡una de mis favoritas!...”; “eso se parece al Renacimiento italiano...”, etc.) hacen que el estudiante se interroge sobre sus recuerdos/saberes individuales: “¿Cómo he visto esa imagen yo particularmente?”, “¿a qué momentos personales está anclada?”, “¿qué sé y qué no sé en comparación con lo que están comentado los demás acerca de esa imagen?”, etc.

La fuerza de la evocación visual se deposita, entonces, en la experiencia compartida del ver que activa el recuerdo individual y las asociaciones iconológicas sobre la imagen. A partir de la verbalización de esos vínculos, que el profesor anima explícitamente, emerge la memoria social de la mirada: un conjunto de asociaciones compartidas entre los participantes de la experiencia del ver, sobre las cuales han quedado las huellas de una historia en común; la de una generación, de una región, de un país, de una comunidad o de un momento coyuntural que los observadores fácilmente reconocen y sobre lo cual están capacidad de hablar dialogar.

En la experiencia reportada, la imagen inicial fue la producida más recientemente (Samuel Aranda, 2011) en la serie preparada para el ejercicio. La fotografía de Aranda,³ presentada en principio sin referencias a su contexto de aparición ni a su autor, muestra una escena emotiva entre un hombre con torso desnudo y una persona vestida con nicab (un tipo de velo islámico), que abraza la cabeza y sostiene el cuerpo desfalleciente. Será precisamente esa disposición de los cuerpos la primera huella de otras imágenes anteriores, ya-vistas, que los estudiantes empiezan a poner en común hasta llegar a la memoria visual de la *Pietà* de Miguel Ángel. El

3 Los derechos de autor sobre esta fotografía impiden reproducirla en alta resolución. Se le sugiere al lector visualizarla en este enlace: <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2012/30046/1/World-Press-Photo-of-the-Year-2011>

enfoque en algunos detalles de la fotografía, como la delgadez y el maltrato del cuerpo masculino (asociada con la figura del Cristo crucificado) y el color blanco de los guantes de la figura que lo sostiene (eco del color del mármol), ayudaron a relacionar esta imagen con la famosa escultura del italiano. La asociación visual colectiva también reparó en el rol de la figura auxiliadora, a quien se le refirió en los comentarios de los alumnos, algunas veces como una madre y otras como una esposa, lo cual refuerza el vínculo con la figura de María, la madre de Jesús, en la *Pietà* (figura 1).

Figura 1. *Pietà* (1498/99), de Miguel Àngel Buonarroti



Nota: tomado de Wikimedia Commons, Stanislav Traykov, dominio público.

Este punto de la clase abrió el espacio para introducir información acerca de la obra evocada: cuestiones como la fuerte presencia de la *Pietà* en la cultura visual de Occidente, que la hace circular más allá del ámbito museístico y la sobreexpone en objetos de consumo, fueron abordadas para explicar el vínculo colectivo encontrado. Aquí se retomó la perspectiva de la sociología crítica bourdesiana, específicamente una sociología de la percepción estética que explica las percepciones del arte como productos históricos dependientes de las normas y las convenciones sociales, y que dan origen al

denominado *buen gusto* desde un *ethos* de clase social (Bourdieu, 2010).

Ese marco sociológico fue puesto en diálogo con preguntas de orden interpretativo en torno a la obra evocada y a la emergencia de discursos sobre su recepción. En efecto, recorrer algunas ideas recurrentes acerca de la *Pietà* hace repensar la función de la obra en su contexto de aparición y hace aparecer también otros sentidos posibles sobre ella. Por ejemplo, el estilo transgresor de Miguel Àngel no solo hace referencia a su ruptura con ciertos cánones compositivos e iconológicos de la época (Panofsky, 1997; Rodríguez, 2015), sino también al juego con la identidad de la figura femenina, demasiado joven para ser la madre de Jesús, demasiado contenida para expresar la lamentación por la muerte del hijo; contención y juventud de la María dolorosa que se insertan en las renovaciones iconográficas cristianas del Renacimiento.

Esos aspectos, verbalizados en el diálogo con los estudiantes, ayudaron a evocar también ambigüedades que enriquecen la obra, como la posibilidad de que la figura femenina representase a otra María, la de Magdala, y que, por tanto, la obra enfatizara en el amor de pareja más que en el amor maternal; una transgresión imposible para su época, que el mismo Miguel Àngel se encargó de negar explicando la juventud de la madre de Jesús como parte de su pureza mística y del dogma de la virginidad (Condivi, 1553). Esta discusión hizo emerger la evocación de otra imagen entre algunos participantes: el modelo de la *Pietà* en terracota, creado por el mismo Miguel Àngel y descubierto apenas en este siglo, donde el artista incluyó la figura de Cupido, la representación pagana del amor carnal (figura 2; la cabeza no se ha recuperado), que finalmente quedó descartado en el mármol y que ha reforzado cierta visión transgresora y ocultade Miguel Àngel con respecto a la Iglesia católica. La recreación pictórica de esta estatuilla, realizada por Annibale Carracci (figura 3), ayudó a imaginar el aspecto de la imagen original concebida por el artista del Renacimiento.

Figura 2. Modelo de la Pietà en terracota, con el cuerpo de Cupido



Nota: fotografía de José Miguel Hernández Hernández (www.jmhdezhdz.com). Círculo añadido.

Figura 3. “Pietà” (1560-1609), de Annibale Carracci



Nota: tomado de Wikimedia Commons, Annibale Carracci, dominio público.

Segundo momento didáctico: la seriación visual colectiva

Luego de esta primera determinación de una relación iconográfica, conformada por imágenes de distinto tipo y origen, se mostró en la clase la imagen de la escultura renacentista evocada para avanzar hacia otros detalles iconográficos en común, como la construcción piramidal clásica, la orientación

de la mirada en la figura femenina y los pliegues de su ropa. La atención a estos detalles, confrontados ahora explícitamente con la visualización de las obras, permitió también reparar en las diferencias pensándolas como reformulaciones, actualizaciones u *olvidos* que se evidencian especialmente en la obra de Aranda con respecto a la de Miguel Ángel: los gestos de las manos; la dolorosa vitalidad del cuerpo doliente en la fotografía, en contraste con el cadáver de Jesús; el rostro de la figura femenina y la presencia sutil, en la sombra, de otros cuerpos desfallecientes alrededor de la escena principal.

Una pregunta fundamental en este momento de la secuencia didáctica fue la siguiente: ¿A qué pueden responder esas similitudes y diferencias en la representación de la piedad de la madre frente a su hijo doliente? El interrogante habilitó la introducción del concepto de *Pathosformeln* (una fórmula de emoción), desde el punto de vista de Warburg. La fórmula permanece en la percepción sobre la relación universal entre madre e hijo: la piedad maternal resultaría ser una emoción atemporal que la iconografía explota en su sentido más cristiano. Así parece confirmarlo la presencia de un buen número de obras pictóricas y escultóricas precedentes a la *Pietà*, cuyo origen es asociado al *Threnos* (figura 4) o Virgen dolorosa bizantina y popularizada en el siglo xv, con remarcado dramatismo (Rodríguez, 2015, p. 5).

Figura 4. “Threnos” o “La lamentación por la muerte de Cristo” (1164), de Meister von Nerezi



Nota: tomado de Wikimedia Commons, The Yorck Project (2002), dominio público.

La observación colectiva de esta pintura al fresco (figura 4) suscitó en los estudiantes la identificación de ciertos rasgos iconográficos propios del arte medieval, como el uso de las proporciones para enfatizar la sacralidad de unas figuras sobre otras (el especialmente largo cuerpo de Cristo, por ejemplo), los recursos clásicos para la representación de la santidad (aureolas, estigmas, etc.) y la narratividad de los relatos evangélicos (Gombrich, 2009, pp. 133-220). Pero fue el detalle del rostro y de los gestos patéticos lo que permitió ubicar al *Threnos* en la serie intericónica en la cual se interroga el modo de representar las lamentaciones de la madre: un camino que avanza del dolor explícito a la contención mística. El primer aspecto se repite en la presentación escultórica del mismo tema: un ejemplo es la *Pietà* del taller del valle del Rin (1375-1400), una madera policromada que insiste en el gesto doloroso de los rostros y en el cuerpo vulnerado del hijo, pero modifica las proporciones introducidas en el *Threnos*, para destacar la figura de la Virgen, ahora más grande, cargando completamente al hijo en su regazo, cuyo cuerpo adquiere la apariencia de un niño sacrificado. Como se amplió en esta parte de la clase, algunos puntos de vista (Rodríguez, 2015; Schiller, 1972; Gabardón de la Banda, 1997) plantean que este énfasis en la Virgen responde a la promoción de las instituciones monásticas y las órdenes religiosas femeninas, que promovieron la fe cristiana sustentadas en la figura maternal y piadosa de María, todo lo cual se vio representado en una iconografía extendida desde Alemania y Francia a toda Europa desde el siglo XIV.

Representaciones más conocidas, como la *Piedad* de Van der Weyden (figura 5) y la *Piedad del canónigo Desplá*, de Bartolomé Bermejo (figura 6), sirvieron en el desarrollo de la clase para buscar en el rostro de María las huellas del proyecto ideológico de expansión y profundización de un cristianismo fundado en un *Pathosformeln* del sacrificio y la piedad maternal.

Figura 5. “Piedad” (1440-1450),
de Rogier van der Weyden



Nota: tomado de Wikimedia Commons, The
Yorck Project (2002), dominio público.

Figura 6. “Piedad del canónigo Desplá”
(1490), de Bartolomé Bermejo



Nota: tomado de Wikimedia Commons, dominio público.

El diálogo en torno a estas dos últimas imágenes, observadas simultáneamente, se orientó hacia la escena de la lamentación frente al cuerpo de Jesús descendido de la cruz (el *planctus*), punto nodal que da inicio al relato de la resurrección divina en el dogma judeocristiano. Es decir, la introducción de estas imágenes en la serie habilitó la reflexión sobre el valor inaugural de esta escena en particular y de su representación enfáticamente patética; valor que está construido predominantemente a través de su iconografía, pues no tiene correlato explícito en la Biblia.

El ejercicio continuó con el tránsito hacia otras intericonicidades contemporáneas de la piedad. Se introdujo la ilustración en el ámbito del cómic, para aproximarse al funcionamiento de la memoria discursiva sobre la piedad mística en el campo del entretenimiento y del relato heroico del superhéroe. La imagen utilizada fue la representación de la muerte de Robin, el compañero de Batman, publicada en el n.º 428 de 1988.⁴

Esa imagen repite los elementos posturales de la serie iconográfica de la piedad: el personaje torturado yace dramáticamente en los brazos de un Batman que ha llegado tarde a rescatarlo y camina cabizbajo por la pérdida fatal de su compañero. La escena añade un paisaje destruido por una batalla previa en la que ha sido derrotado el más joven antes de la llegada de su mentor, por parte del archienemigo del cómic. Los estudiantes repararon en algunos indicios intericónicos interesantes, como la semidesnudez de la víctima, que deja expuestos los castigos corporales (en el ámbito místico, los estigmas; en el ámbito bélico, las heridas); la desproporción en el tamaño del héroe con respecto a la víctima; y el movimiento de la capa, que recuerda el dinamismo en la representación de la túnica mariana y de la nicab retratada por Aranda.

Un elemento fundamental construido colectivamente en el diálogo fue el triple contraste entre la monocromía de la *Pietà*, la baja saturación de color en la fotografía de Aranda, y la saturación de colores brillantes en la imagen del cómic. Ese tipo de indicios diferenciales condujo a interrogar los medios a través de los cuales es comunicada la lamentación y la piedad de los personajes, dependientes de cada régimen visual, pero orientados hacia efectos similares y reconocibles por los distintos espectadores. Si bien la figura de la madre santa y mística es la predominante en la serie iconográfica, el lenguaje de la historieta traduce ese ícono en clave masculina, pero con idéntico sentido de lamentación filial y de cierta mística superheroica.

4 Los derechos de autor sobre esta imagen impiden reproducirla en alta resolución. Se le sugiere al lector visualizarla en este enlace: https://batman.fandom.com/es/wiki/Batman_Vol.1_428?file=Batman428art2.jpg

Al respecto de estas actualizaciones de la memoria visual, uno de los participantes, familiarizados con el comic referido, hizo ver que la escena de la muerte del personaje se origina en la búsqueda de su madre biológica y en el desenlace fatal de su encuentro. Estos elementos llevaron la interpretación dialogada por diferentes caminos que permiten una exploración de interdiscursividades diversas, por ejemplo, sobre la familia en la cultura popular, la presencia/ausencia de la figura maternal en esas representaciones y sobre la dicotomía del bien y el mal en la industria del cómic en Estados Unidos, especialmente en la década de 1980. Este último aspecto es muy importante para ubicar la función de la memoria visual en la máquina de producción de consumo y en las industrias del entretenimiento, que han sabido explotar también *Pathosformeln* rentables para quienes saben actualizarlos intericónicamente. La secuencia didáctica relevó este aspecto del orden económico-político de las imágenes analizadas.

Una de las formas de concebir estas actualizaciones de la memoria visual corresponde a la idea de transgresión contra la imagen clásica. En efecto, las diferencias entre las imágenes de una serie contienen rupturas en un juego de continuidades donde se van arriesgando cambios sin alterar el reconocimiento de la serie misma. En el ejercicio propuesto, esas transgresiones fueron enfatizadas a través de la presentación de dos imágenes disruptivas con respecto a la *Pietà*: se trata de la fotografía homónima de Jan Saudek (1990) y de la *Pietà with Courtney Love* (2006), de David LaChapelle.⁵

En el primer caso, el fotógrafo checo realiza varias inversiones de la imagen clásica: la mujer sostiene de pie el cuerpo yacente del hombre, formando una cruz con el cuerpo perpendicular de este último, a la altura del pecho desnudo de la mujer. El manto mariano ha sido reemplazado por su cabello largo y la orientación del cuerpo masculino cambia hacia la derecha, aunque conservando

5 Los derechos de autor sobre estas fotografías impiden reproducirlas en alta resolución. Se le sugiere al lector visualizarlas en estos enlaces: <https://www.mutualart.com/Artwork/Pieta--2/4621838A-0FBAE1EE> y <https://www.davidlachapelle.com/courtney-love-pieta>

la semidesnudez de la iconografía tradicional. Saudek recupera la contención dolorosa del rostro renacentista de María, pero lo destaca con una luz frontal que lo ilumina junto al seno, la pierna y el pie derechos. También modifica el motivo de las heridas corporales, las suprime y se concentra en la voluptuosidad de las formas. La escena genera un efecto de irrealdad que es percibido atentamente por los participantes (“es físicamente imposible”; “está hecha digitalmente”, etc.). Ese efecto puede formar parte de la actualización intericónica de los personajes; como lo percibe Sosa (2014):

En la marginalidad de sus personajes, tanto como de él mismo, arrasados por la crueldad y la violencia de las políticas de Estado, hay una magia que los hace separarse de la realidad. Al ver sus retratos, se genera una sensación de ensueño, como si nada de ello en verdad existiera. (p. 70)

En el diálogo con los estudiantes fue construyéndose la inferencia según la cual Saudek logra traducir la vieja mística mariana en una fuerza física capaz de cargar un cadáver en la posición improbable que retrata la fotografía. Esa hipótesis colectiva surgió de las relaciones de intericonicidad que ayudaron a pensar relacionalmente las imágenes, pero sobre todo ancladas a sus sentidos históricos. De acuerdo con los estudiantes, la fotografía resulta transgresora con respecto a la tradición de la iconografía piadosa, pero más allá de la exposición del cuerpo mariano es el efecto de irrealdad el que confronta el relato cristiano y lo recontextualiza con un acento erótico-ilusorio, atravesado por la metáfora de la virgen que se pone de pie y exhibe su desmesurada fuerza.

En el mismo marco de la fotografía de lo irreal se pudo inscribir la versión de LaChapelle: una excéntrica recreación postural de la escena de la *Pietà* con protagonistas de la escena *grunge* de los años noventa: Kurt Cobain, quien yace muerto en los brazos de su viuda, Courtney Love.

Al inscribirlo en la serie, los colores vibrantes y sobresaturados de la *Pietà with Courtney Love* (2006) destacan en contraste con los ocres dominantes de Saudek y de Aranda, así como de los pálidos residuos de color de las obras medievales, y se aproxima más

al lenguaje visual de *La muerte de Jason Todd*, el cómic de Ciudad Gótica. El docente orientó esta relación insistiendo precisamente en el uso de la saturación, lo que le permite a LaChapelle conducir una crítica ácida a través de la extravagancia del color y de la multitud de elementos acumulados en *collage*; sobre todo, íconos religiosos que son traducidos a los íconos pop musicales, que convierten la mística en consumo (este último, una nueva *mística*); los estigmas corporales en huellas también corporales de las adicciones y las sobredosis; y la piedad como sentimiento religioso se transforma en un valor vital, inclusive en un mundo caótico y artificial, como el retratado por el artista.

La idea de *seriación* visual aquí se concibió como una construcción colectiva de los observadores de las imágenes durante la clase, más allá de las intenciones de quien las produce. Se trataría de un conjunto de relaciones configuradas colectiva y dialógicamente, en clave de comparación de detalles que son leídos como huellas o indicios de una memoria visual compartida. La construcción de esa serie hizo circular discursos en torno y a partir de las imágenes conectadas: en el caso del contraste entre Miguel Ángel (figura 1) y Aranda, por ejemplo, la representación cristiana de la piedad se actualiza en una representación de la piedad en el mundo no cristiano, musulmán, saltando las diferencias religiosas para destacar el sentido esencialmente doliente de la relación filial, el sufrimiento y la vulnerabilidad del cuerpo.

Pero ese contraste entre el mundo cristiano y el musulmán introdujo otros problemas sociohistóricos que fueron emergiendo en el diálogo didáctico: la mística de la *Pietà*, que exalta el relato sacrificial del hijo del dios cristiano y reproduce el dogma de la mujer/madre (o la función idealizada de la maternidad asignada a la mujer en el mundo occidental), en la fotografía de 2016 no apunta a lo místico sino a la realidad de la violencia en Oriente Medio, a un relato de las víctimas ya no como héroes o redentores divinos, sino como seres humanos atrapados y atravesados por el conflicto del mundo donde les tocó vivir. Estos sentidos políticos de las imágenes reorientaron la discusión, de los aspectos formales

de las relaciones intericónicas hacia los aspectos históricos, situados, que hicieron interrogar a los observadores por las condiciones de producción y reproducción de las imágenes y de los discursos que las hacen aparecer.

El docente motivó esa orientación del diálogo introduciendo información acerca de los objetos visuales comentados: en el caso de la fotografía de Aranda, profundiza la discusión el hecho de conocer que se trata de un trabajo premiado como foto del año en el World Press Photo, que su medio de circulación fue *The New York Times* y que da testimonio de las protestas antigubernamentales en Sanaa, capital de Yemen, el 15 de octubre de 2011, contra su presidente por más de 30 años, Ali Abdullah Saleh. El conjunto de revueltas, de las que forma parte la fotografía realizada por Aranda, llevaron a la dimisión de Saleh en enero de 2012, después de cientos de víctimas de la represión estatal violenta; dos de ellas, retratadas en la fotografía.

En LaChapelle, por su parte, el sentido universal de la piedad es fundamental para comprender la analogía entre Courtney Love, la celebridad, y María de Nazareth, la madre de Jesús. Alrededor de esta analogía, los participantes destacaron el juego que logra el fotógrafo al suprimir la antítesis entre ícono religioso e ícono pop, y al recuperar la fácil asociación física entre la imagen de Jesucristo y la de Kurt Cobain (cabello largo, barba, delgadez, cuerpo semidesnudo y maltratado). La fuerza transgresora de estas analogías visuales parece radicar, en realidad, en la historia trágica de sus personajes, cuyas vidas son atravesadas por el dolor de la muerte presentada en formas diferentes del suicidio: el de Cristo y el de Cobain, ambos retratados en los brazos de las mujeres que los lamentan.

La observación de la obra de LaChapelle activó en los estudiantes, en primera instancia, la memoria de imágenes vinculadas con el mundo *pop* y, directamente, con el *pop art*, pero su observación colectiva hizo aparecer también intericonicidades con el barroco europeo, no solo por la acumulación de elementos heterogéneos en la escena y la oposición intensa entre los espirituales y los materiales, sino también por el detalle de la luz mística que ilumina

la cabeza de la figura femenina y recupera la imagen de la Santa Teresa de Bernini (figura 7). Esta última imagen fue proyectada al finalizar la clase, para atender a la relación intericónica surgida desde la reflexión de los propios estudiantes.

Figura 7. Fragmento de “Éxtasis de Santa Teresa” (1645-1652), de Gian Lorenzo Bernini



Nota: tomado de Wikimedia Commons,
Livioandronico2013, dominio público.

Conclusiones

Este artículo recuperó reflexivamente una experiencia didáctica adelantada en un posgrado en Crítica y Difusión de las Artes, de la Universidad Nacional de las Artes, en mayo de 2019. En torno a la noción de intericonicidad, se expusieron dos momentos didácticos de la clase, identificados como evocación y seriación visuales, ambos con un marcado carácter de discusión colectiva, desde un modelo de pedagogía dialógica en el aula.

Los materiales de trabajo fueron versiones y formatos (artes plásticas, fotografía y cómic) del ícono cristiano de la piedad. La posibilidad de indagar críticamente en las relaciones intericónicas entre esas imágenes condujo a una lectura interpretativa relacional, histórica y colectiva de la memoria visual.

El tema de la piedad cristiana, fundamentalmente representado en la María doliente frente al cuerpo torturado de su hijo, presenta un anclaje fuerte en la memoria visual, reforzado por la múltiple iconografía religiosa y por el dogma judeocristiano extendido en esta parte del mundo, pero también

por su constante actualización en las industrias culturales, incluidas la fotografía y el cómic.

Esa presencia fuerte en nuestra cultura visual permitió que la dinámica dialogante en el aula se abriera paso de manera fluida. La conducción de la sesión animó permanentemente a verbalizar las concepciones, recuerdos, estereotipos y relaciones entre las imágenes, insertas en discursos sociales específicos. El estímulo inicial fue la fotografía de un reportaje de prensa durante la Primavera Árabe, ganadora del World Press Photo en 2011. En ella, la relación intericónica con la *Pietà* renacentista permite contrastar el trasfondo político-religioso de ambas obras enlazadas, así como calibrar el poder evocador de la postura piadosa, inscrito en los cuerpos.

Para construir explicaciones acerca de ese aspecto social o compartido de la memoria visual, se acudió a la noción de *Pathosformeln*, de Warburg. La aparición de ese concepto y de algunos comentarios acerca de su obra fue un punto de llegada en la sesión didáctica, dado que ayudó a despejar al final algunas preguntas que los participantes plantearon solo después del trabajo con las relaciones entre las memorias visuales. En ese punto, la idea de que existan pasiones básicas a lo largo de la historia cultural de las sociedades hace pensar que en las formas visuales para expresarlas quedan las huellas o los indicios de lo común: un lenguaje visual de las emociones compartidas. Las imágenes que han retratado y actualizado (inclusive, transgresoramente) la piedad humana, genealógicamente remiten a la matriz ideológica judeocristiana y activan reconocimientos comunes.

La discusión alrededor de estas imágenes, entonces, interroga directamente a los observadores acerca de sus propias concepciones en tres ejes: la idea de lo femenino frente a lo masculino; las relaciones filiales del tipo maternal frente a las de tipo conyugal; y lo místico-religioso frente a lo material-sensual. En cada uno de esos ejes, la serie visual propuesta en el ejercicio didáctico enlaza los discursos sociales dominantes (como el de la maternidad mística) a la memoria de las imágenes

provistas y a las que van emergiendo desde los participantes, para explicar sus sentidos y su reconocimiento en la mirada compartida.

El interés en una serie visual en torno a la piedad cristiana ya había sido explorado por Mendes y Barcelos (2014), incluyendo algunas de las fotografías que se mencionan en este artículo. Sin embargo, el foco de las autoras es específicamente la producción y reproducción de la identidad femenina a partir de una iconografía cristiana orientada hacia el deber sacrificial de la maternidad; esa identidad, a juicio de las autoras y como se confirmó desde la experiencia pedagógica, es reforzada todavía por el discurso periodístico y tensionada por algunos discursos de la fotografía artística. La introducción de estas discusiones en ámbitos formativos contribuye a profundizar la comprensión de esas identidades y a tomar distancia crítica de ellas.

El trabajo analítico con la intericonicidad también habilita el estudio de sus usos transgresores para contrarrestar sentidos fijos y heredados de la misma memoria cristiana, sobre la cual se sustentan algunos discursos violentos, como el de la homofobia (Witzel y Silveira, 2017). La introducción de ese tipo de dimensión política de la memoria visual enriqueció la clase sobre la intericonicidad de la piedad cristiana, pues permitió plantear interrogantes relacionados con los contextos de producción de las obras y con sus efectos de sentido, los cuales son construidos como producto de la triple interacción entre la memoria individual de las imágenes, su memoria colectiva dialogada y la memoria social a la que remiten.

En la experiencia quedó claro que las cadenas genealógicas de las imágenes rompen la estricta frontera entre la memoria individual y la colectiva, para configurar colaborativamente los rasgos de una memoria social compartida. Así, el trabajo didáctico con la intericonicidad enfatizaría en tres preguntas nodales, inspiradas en Milanez (2013):

- ¿A qué formas de control visual están sometidos tanto el productor como el observador de la imagen?

- ¿Cuáles son los modos en que los objetos visuales pueden ser percibidos como articulados y encadenados en series?
- ¿Cómo la memoria visual, en tanto que memoria discursiva, contribuye a producir, a reproducir o a transgredir concepciones sobre lo representado?

Una alfabetización crítica visual, entonces, puede ser entendida como la formación sistemática y dialogante que concibe las imágenes como discursos sociohistóricos activadores de memorias individuales y colectivas; una formación orientada a enseñar cómo tomar distancia de las imágenes y sus sentidos estabilizados, naturalizados y reproducidos, para comprender las fórmulas iconográficas que movilizan emociones encarnadas y las relaciones que pueden reconstruir la trama genealógica dentro de la cultura visual en la cual funcionan esas recurrencias. Las preguntas y desafíos que suscita esa perspectiva de la enseñanza visual son mayores que las respuestas disponibles, pero son también un estímulo potente para la investigación sobre intericonicidad en las aulas.

Agradecimientos

Sinceros agradecimientos a la Universidad Nacional de las Artes (secretario de Posgrado Óscar Steimberg y profesora de Textos Críticos, Elena Valente), por ofrecer el espacio de clase que permitió adelantar esta experiencia didáctica, así como a la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, por el apoyo financiero para esta pasantía.

Referencias

- Aranda, S. (15 de octubre de 2011). *Fatima al-Qaws cradles her son Zayed (18), who is suffering from the effects of tear gas after participating in a street demonstration, in Sanaa, Yemen, on 15 October* [Fotografía]. World Press. <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2012/samuel-aranda/1>
- Arrivé, M. (2015). L'intelligence des images [En línea]. *E-rea*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/erea.4620>

- Barragán, R. y Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala*, 17(1), 81-94.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Siglo XXI.
- Chéroux, C. (2007). Le Déjà-vu du 11 septembre. *Études photographiques*, 20, 148-173.
- Chéroux, C. (2009). *Diplopie. L'image photographique à l'ère des médias globalisés*. Le Point du jour.
- Condivi, A. (1553). *Vita Di Michelagnolo Bvonarroti*. Wentworth Press.
- Courtine, J.-J. (1994). Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Langages*, 28(114), 5-12
- Courtine, J.-J. (2013). *Decifrar o corpo. Pensar com Foucault*. Trad. de F. Morás. Editora Vozes.
- Courtine, J.-J. (2015). Qual via para a análise do discurso?: uma entrevista com Jean-Jacques Courtine, por J. Kogawa. *Alfa*, 59(2), 407-417. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-8>.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Dondis, D. A. (1973). *A primer of visual literacy*. The mit Press.
- Esparza-Morales, I., Tarango, J. y Machin-Mastromatteo, J. D. (2017). Valores de lectura icónica en estudiantes de educación superior. *Revista General de Información y Documentación*, 27(2), 341-360. <https://doi.org/10.5209/RGID.58207>
- Farías, M. y Seguel, C. A. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>
- Gabardón de la Banda, J. F. (2005). *El tema de la Piedad en las artes plásticas del territorio diocesano hispalense*. Fundación Universitaria Española.
- García, F., Therón, R. y Gómez-Isla, J. (2019). Alfabetización visual en nuevos medios. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-44. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a6
- Genette, G. (1962). *Palimpsestes*. Éditions du Seuil.
- Gombrich, E. H. (2009). *La historia del arte*. Phaidon.
- Gómez, R. y Agustín, M. (2010). *Polisemias visuales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Grupo μ (1982). *Rhétorique générale*. Éditions de Seuil.

- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2.^a ed. Edward Arnold Press.
- Jewitt, C. y Van Leeuwen, T. (2001). *Handbook of visual analysis*. Sage Publications.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Hodder Arnold.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè*. Éditions du Seuil.
- Milanez, N. (2013). Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória da imagens. *Acta Scientiarum*, 35(4), 345-355.
- Mendes, A. y Barcelos, J. (2014). Imagens da Pietà: reflexões sobre o atravessamento de discursos e identidades em fotografias contemporâneas [En línea]. *Comunicação Pública*, 9(16). <https://doi.org/10.4000/cp.833>
- Panofsky, E. (1939). *Studies in Iconology*. Oxford University Press.
- Panofsky, E. (1997). Imago Pietatis. Contribution à l'histoire des types du "Christ de Pitié"/ "Homme de Douleurs" et de la "Maria Mediatrix". En *Peinture et dévotion en Europe du Nord à la fin du Moyen Âge* (pp. 13-28). Flammarion.
- Pêcheux, M. (1983). Lecture et mémoire: projet de recherche. En D. Maldidier (ed.), *L'inquietude du discours* (pp. 285-293). Des Cendres.
- Rodríguez, L. (2015). Dolor y lamento por la muerte de Cristo: la piedad y el *Planctus*. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, VII(13), 1-17.
- Schiller, G. (1972). *Iconography of christian art*. Lund Humphries.
- Skidmore, D. y Gallagher, D. (2005). *A dialogical pedagogy for inclusive education*. Ponencia presentada en Inclusive and Supportive Education Congress, Glasgow, United Kingdom.
- Skidmore, D. y Murakami, K. (2016). *Dialogic pedagogy*. Multilingual Matters.
- Sosa, M. (2014). Jan Saudek: la paradoja de la fotografía artística. *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, 59, 67-70.
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.
- Witzel, D. y Silveira, A. (2017). Uma análise discursiva da iconografia da Crucificação. *Estudos linguísticos*, 10(22), 92-112.

Hegemonía y subalternidad de la memoria. Análisis del relato memorial del Monumento a los Héroes del Sumapaz

Hegemony and Subalternity of Memory. Analysis of the Memorial Account of the Monument to the Heroes of Sumapaz

Hegemonia e subalternidade da memória. Análises do relato memorial do Monumento aos Heróis do Sumapaz

Juan Carlos Ramos-Pérez* <https://orcid.org/0000-0002-0515-8320>



Para citar este artículo

Ramos-Pérez, J. C. (2023). Hegemonía y subalternidad de la memoria. Análisis del relato memorial del Monumento a los Héroes del Sumapaz. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-13752>

Artículo recibido
29/04/2021

Artículo aprobado
03/05/2021

* Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente Asociado. Escuela de Ciencias de la Educación. UNAD.
Correo: juanc.ramos@unad.edu.co

Resumen

El presente artículo de reflexión analiza el monumento como dispositivo cultural de reconstrucción e interpretación del pasado, el cual se encuentra situado entre el arte público y la memoria política. Otorgar al pasado una forma memorial tiene como propósito eternizar cierto tipo de relato histórico; no obstante, desde una perspectiva crítica es importante no perder de vista que los monumentos son erigidos en contextos sociales particulares y están condicionados por las realidades históricas del momento. El artículo se propone descifrar estos contextos y condiciones en relación con el Monumento a los Héroes del Sumapaz analizando su relato oficial del pasado y contraponiéndolo a la historia disidente que ha caracterizado esta región de Colombia. Metodológicamente se propone el análisis del monumento desde tres niveles: la reconstrucción histórica que permite una comprensión crítica, la interpretación simbólica que observa la propuesta estética, y la definición de las diversas interpretaciones del pasado que pugnan en una lucha por la memoria. Los resultados señalan el contraste entre el relato heroizante promovido desde la institucionalidad estatal que invisibiliza la memoria local de resistencia campesina, la cual se pliega sobre sus propias prácticas de rememoración fundamentadas en la oralidad y la cohesión comunitaria.

Palabras clave

Conflicto social; historia contemporánea; movimiento social; memoria colectiva; monumento histórico

Abstract

This article for reflection analyzes the monument, as a cultural device for the reconstruction and interpretation of the past, situated between public art and political memory. Giving the past a memorial form is intended to eternalize a certain type of historical account. However, from a critical perspective, it is important to keep in mind that monuments are built social contexts and are not conditioned by the historical realities of the moment. The article proposes to decipher these contexts and conditions in relation to the Monument to the Heroes of Sumapaz analyzing its official account of the past and contrasting the dissident history that has characterized this region of Colombia. Methodologically the analysis of the monument is proposed from three levels: the historical reconstruction that allows a critical understanding, the symbolic interpretation that observes the aesthetic proposal, and the definition of the different interpretations of the past that fight for memory. The results indicate the contrast between the heroic narrative promoted by the state institutions that makes the local memory of peasant resistance invisible, which is folded over its own remembrance practices based on orality and community cohesion.

Keywords

Social conflict; contemporary history; social movement; collective memory; historical monument

Resumo

Este artigo de reflexão analisa o monumento, enquanto dispositivo cultural de reconstrução e interpretação do passado, o qual está situado entre a arte pública e a memória política. Dar ao passado uma forma memorial tem o propósito de eternizar um certo tipo de narrativa histórica. Não obstante, desde uma perspectiva crítica é importante não perder de vista que os monumentos são erguidos em contextos sociais particulares e são condicionados pelas realidades históricas do momento. O artigo propõe-se decifrar esses contextos e condições na relação com o Monumento aos Heróis do Sumapaz analisando seu relato oficial do passado em posição à história dissidente que caracterizou esta região da Colômbia. Metodologicamente, propõe-se a análise do monumento desde três níveis: a reconstrução histórica que permite uma compreensão crítica, a interpretação simbólica que observa a proposta estética, e a definição de todas as diversas interpretações do passado que pugnam em uma luta pela memória. Os resultados indicam o contraste entre o relato heroico promovido desde a institucionalidade estatal que torna invisível a memória local da resistência camponesa, que se desdobra em suas próprias práticas de lembrança baseadas na oralidade e na coesão comunitária.

Palavras-chave

Conflito social; história contemporânea; movimento social; memória coletiva; monumento histórico

Introducción

Los lugares de memoria, como lo recuerda Nora (2008), no son estables ni fijan sentidos o relatos invariables, dependen de la interpretación del pasado que elaboran diversos sectores de la sociedad contemporánea. En este sentido, estos lugares nos hablan más de nuestro presente que del pasado mismo. Estos lugares monumentalizados de memoria en un principio suelen representar una interpretación impuesta o consensuada del pasado, pero posteriormente pueden transformarse conforme esta visión se modifica. Por tanto, los lugares de memoria –a pesar de aspirar a ello– no son inmutables, sino que se alteran de acuerdo con las nuevas resignificaciones que adquiere el pasado colectivo, o simplemente caen en el olvido porque aquello que en su momento era considerado relevante pierde su significado o interés (Young, 2000).

El caso del monumento a los Héroes del Sumapaz es un buen ejemplo de la concepción del pasado que tiene cierto grupo social y que aspira a instaurar al resto de la sociedad a través de un lugar de memoria. Quienes lo erigieron manifiestan simbólicamente una serie de valores que pretenden eternizar en la memoria colectiva nacional: el triunfo sobre las *fuerzas terroristas* que amenazaban la armonía social junto con el sentido del heroísmo sacrificial que recae exclusivamente en las fuerzas militares y por el cual se le debe rendir eterna gratitud. Monumentos de este tipo tienen una función conmemorativa y de transmisión de significados, y sirven para mantener y nutrir la transmisión del pasado proyectando ideas de futuro (Ricart, 2018).

El artículo propone analizar el monumento a los Héroes del Sumapaz como mecanismo de revisión crítica del propio pasado reciente. Metodológicamente se asume análisis desde los tres niveles planteados por Dogliani (2009): en el primero, se adelantó la reconstrucción de los acontecimientos que han inspirado la promoción y erección del monumento objeto de nuestro estudio. El segundo nivel de investigación se enfoca en el análisis del espacio natural y arquitectónico en el cual está integrado el monumento y sobre el uso de

dicho espacio. El último nivel reconstruye la historia material del monumento, su propia historia, sus transformaciones y el impacto en la sociedad.

En este sentido el texto se organiza a partir de dichos niveles, de manera que en la primera parte se presenta una reconstrucción histórica del movimiento campesino de resistencia en su lucha por la tierra, para detenerse posteriormente en la incursión de la guerrilla de las FARC-EP en el territorio del Sumapaz. La segunda, se detiene en la lectura externa del monumento descifrando su representación simbólica. La tercera parte analiza el contexto político que explica su origen, las polémicas relacionadas con las luchas por la memoria y la percepción actual que genera entre sus visitantes.

Sumapaz: entre la resistencia campesina y la subversión guerrillera

El territorio del Sumapaz tiene una larga trayectoria de luchas y resistencias campesinas por la tenencia de la tierra. Sin embargo, para efectos del presente trabajo, se limitará a señalar dos etapas relevantes para la comprensión de la historia social del Sumapaz. En un primer momento se describirá el inicio del movimiento social, las formas de resistencia que adoptaron los colonos campesinos en contra de los grandes hacendados y la estrategia de autodefensa que emprendieron para protegerse del ataque de agentes estatales y paraestatales. Posteriormente se entrará en la incursión al Sumapaz por parte de la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y su utilización del territorio en su estrategia de guerra contra el Estado.

Movimiento agrario y autodefensa campesina, 1930-1972

La historia de esta región está marcada por la lucha campesina. Desde inicios del siglo xx se organiza un movimiento campesino que pretende la reivindicación de la propiedad de la tierra y entra en conflicto con grandes hacendados dedicados a la plantación de café y caña de azúcar. En la parte alta de la región la economía de las haciendas se

enfocaba en el cultivo de papa, la explotación de maderas y la ganadería extensiva. La lucha agraria de los campesinos se explica por la crisis de las haciendas cafeteras y la erosión del antiguo sistema de trabajo basado en regímenes de arrendamiento y prestación de servicios. Muchos de estos campesinos eran colonos de otras regiones que se establecieron en el Sumapaz en búsqueda de tierras baldías que fueran propicias para la explotación agrícola. A pesar de que la ley protegía a los pequeños cultivadores y les reconocía la propiedad de la tierra, estos emprendimientos encontraron fuerte resistencias en los hacendados locales que pretendían hacer valer sus títulos de propiedad.

Erasmó Valencia, quien se destacó como uno de los primeros y más importantes líderes agrarios de la región, resumía en 1920 el conflicto de la siguiente manera: “Los grandes hacendados, muchos no conocen sus tierras o la totalidad de ellas, o no las trabajan, son otros los que se dedican a esas labores, mientras el propietario se enriquece con el fruto del esfuerzo ajeno” (Valencia, citado por González, 1996, p. 60)

En este contexto inició la organización de los colonos campesinos para enfrentarse al poder de los hacendados, no solo por reclamaciones de carácter legal, sino también por medio de fundación de colonias agrarias en las cuales el trabajo comunitario era fundamental.

En la década de 1930, el triunfo del Partido Liberal favoreció las condiciones para la lucha agraria, cuando se promovió la insurrección de los arrendatarios y la impugnación de dudosos títulos de propiedad de los grandes hacendados. Desde esta época en la región se adoptó un marcado carácter político en sus organizaciones agrarias, en donde muchos de sus principales dirigentes se vincularon a diversos partidos políticos que apoyaban las reivindicaciones campesinas. La rebelión campesina cobró plena fuerza con el apoyo de políticos de alcance nacional, como el liberal Jorge Eliécer Gaitán, y las contradicciones con los

terratenientes y las autoridades municipales se acentuaron con la negación del conflicto por parte de estas últimas, quienes acusaban a los campesinos de estar influenciados por agentes subversivos, lo cual dio lugar a la estigmatización del movimiento campesino y sus dirigentes (Londoño, 2014).

La radicalización política de la región del Sumapaz se apoyó tanto en condiciones autóctonas del movimiento campesino como a factores externos vinculados con la política nacional, en particular con el soporte que brindaba Gaitán a las luchas agrarias de esta zona. Desde comienzos de la década de 1930 hasta el asesinato de Gaitán, en 1948, el cual desató una insurrección popular tanto en Bogotá como en el país, la rebelión campesina del Sumapaz cobró mayor relevancia nacional y se convirtió en el mayor movimiento social campesino hasta el momento. Otros líderes agrarios de la región como Erasmó Valencia y Juan de la Cruz Valera se destacaban por su formación política y por su proyección, convirtiéndolos en figuras de referencia de todo el movimiento campesino nacional (Londoño, 2014).

Esta insurrección se manifestó en la destrucción de gran parte del comercio, de las iglesias y de los edificios estatales del centro de la capital, en lo que se conoció como el bogotazo (Braun, 1985; Alape, 1987), la cual no se limitó a la ciudad capital, sino que se trasladó a otras ciudades, municipios y regiones, hecho que dio inicio a una nueva etapa de violencia política marcada por el sectarismo entre los partidarios de los partidos tradicionales (Sánchez, 1983). El magnicidio, y la consecuente violencia desatada de este, corresponde, en palabras de Hobsbawm (2001), a una “revolución social frustrada”, la cual “puede suceder cuando las tensiones revolucionarias sociales no son disipadas por el pacífico desarrollo económico ni atajadas para crear estructuras sociales nuevas y revolucionarias” (p. 240).

Las acciones violentas entre liberales y conservadores, acentuadas con el asesinato de Gaitán, son conocidas, a falta de un nombre mejor, como *la Violencia* y afectaron de manera significativa a

la región del Sumapaz.¹ El movimiento agrario se convirtió en una autodefensa armada campesina que aprovechaba toda su experiencia organizativa previa para repeler los ataques de bandas armadas conformadas por conservadores que pretendían despojar a los campesinos de sus tierras para redistribuirlas entre los hacendados y nuevos colonos afines al partido conservador. Juan de la Cruz Varela se destacó como el principal dirigente agrario y comandante de la autodefensa campesina que presentó resistencia armada a los grupos de conservadores, terratenientes, miembros del Ejército y la Policía, entre 1950 y 1953 (Londoño, 1998) (figura 1). Organizó un comando en el sitio El Palmar, y debido al bombardeo al que fueron sometidos, huyeron hacia la parte alta del páramo con todas las familias de la región en búsqueda de refugio. Varela (citado por Londoño, 2014) lo relata de la siguiente manera:

En El Palmar eran más de cuatro mil [personas] con los guerrilleros, andando por esas selvas y rompiendo cordilleras horribles. La aviación por encima bombardeando y ametrallando. Después de tres meses, cuando metieron la aviación, rompimos el cerco y toda la gente se fue y eso murió mucha gente por el camino. (p. 494)

Rosa Mora (citada por Londoño, 2014), una de las mujeres campesinas que huía de la represión del Ejército recuerda lo siguiente:

Nos perseguían con batallones de tropa y por el aire con aviones ametrallándonos. Huimos talando monte, subiendo y bajando por altos precipicios, prendidos de bejucos, y así fue como murieron muchos niños y ancianos desnucados porque se desprendían o se desvanecían y caían encima de las piedras, pues pasábamos días sin probar comida. (p. 495)

¹ Uno de los estudios pioneros sobre este periodo se encuentra en Guzmán *et al.* (1962). Los aspectos característicos de los homicidios y de la violencia como estrategia del terror en el marco de una cultura campesina durante este periodo es estudiada por Uribe (1990).

Figura 1. Juan de la Cruz Varela en la desmovilización de los frentes guerrilleros del Sumapaz y el Oriente del Tolima (1953)



Nota: tomada de Varela y Duque (2010).

Con la salida del gobierno conservador en 1953 se cesaron la represión y la persecución oficial, y llegaron las ofertas de paz para desmovilizar la guerrilla de autodefensa campesina. Esta fue rápidamente acogida por el movimiento agrario del Sumapaz con el propósito de reiniciar sus reivindicaciones legales por la tierra (Londoño, 2003).

No obstante, la reinserción a la vida civil fue rápidamente frustrada por los incumplimientos del Gobierno nacional y la lucha armada prosiguió de manera intermitente entre 1953 y 1958. En esta etapa, que Londoño (2014) denomina el Sumapaz Rojo, toda la región y sus principales dirigentes, entre los que se destacaba Juan de la Cruz Varela, se incorporaron al Partido Comunista. Esto supuso la enemistad entre partidarios liberales y militantes comunistas que tenían una perspectiva diferente de las luchas agrarias y que desencadenó una guerra abierta entre estas dos facciones durante catorce años (1958-1972). De igual manera, el acercamiento hacia el comunismo condujo a la estigmatización de todo el movimiento agrario del Sumapaz, el Estado y los hacendados se dedicaron a perseguir a los dirigentes comunistas, a quienes acusaban de subversivos y los asociaban con elementos desestabilizadores provenientes del extranjero. La guerra fría y el anticomunismo promovido desde Estados Unidos fueron el escenario propicio para que esta

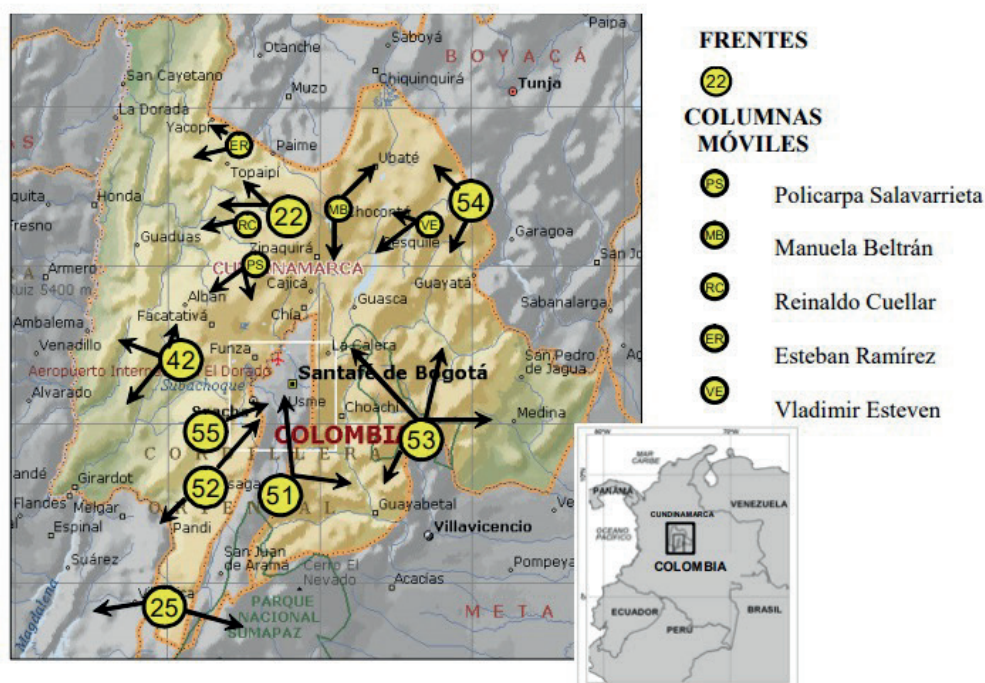
percusión se arraigara durante toda la segunda mitad del siglo xx.

El cerco de Bogotá y la guerra antisubversiva contra las FARC-EP (2000-2006)

Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) surgieron en 1964 en el sur del departamento del Tolima y rápidamente se desplegaron por diferentes regiones con el propósito de adelantar una guerra de guerrillas que abarcara todo del territorio nacional. En 1982 tomaron la decisión

estratégica de acercarse a la periferia de Bogotá con el objetivo de reclutar combatientes y ganar mayor apoyo social. Las FARC-EP buscaban bloquear la entrada de víveres a la ciudad y así provocar una insurrección popular contra el Estado. Cuando esto sucediera, los miles de combatientes sembrados alrededor de la ciudad entrarían victoriosos a Bogotá como Fidel Castro en 1959 a La Habana (León, 2004). Para inicios del año 2000 las FARC-EP operaban alrededor de Bogotá con un importante despliegue militar (figura 2).

Figura 2. Estructuras de las FARC-EP rodeando Bogotá en el año 2000



Nota: tomada de Pérez (2006).

Entre 1986 y 2001 fueron responsables de 154 acciones armadas, incluyendo la toma armada de los municipios cercanos a Bogotá,² 17 emboscadas, 24 hostigamientos y 5 ataques a instalaciones militares y de policía. Lo anterior, sin contar los secuestros individuales y masivos que afectaron a

un importante número de civiles (Defensoría del Pueblo, 2017).

La presencia guerrillera de las FARC-EP se mantuvo fuerte hasta 2003 cuando el Ejército Nacional lanzó la operación militar Libertad I, la cual debilitó toda la estructura bélica de la guerrilla que se vio obligada a replegar todos sus frentes de guerra a regiones mucho más alejadas de la capital. En este periodo, las FARC-EP instalaron minas antipersonales y otros artefactos explosivos en zonas rurales del Sumapaz, con el fin de contener el avance de la

² Entre 1992 al 2002 se cuentan 45 ataques a poblaciones de Cundinamarca, en la región del Sumapaz se destaca la toma a Pasca (1994), Viotá (1994), Cabrera (1997), Venecia (1997), San Bernardo (2001) y Arbeláez (2001) (Verdad Abierta, 2016; Defensoría del Pueblo, 2017; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

Fuerza Pública. Desde entonces la presencia de las Fuerzas Militares ha sido permanente en municipios que antes estaban controlados por la guerrilla (Verdad Abierta, 2015).

La estrategia antisubversiva en el Sumapaz consistió tanto en el despliegue de una operación militar de enorme envergadura como de la arremetida paramilitar que la acompañó. Grupos paramilitares incursionaron con fuerza amenazando y asesinando líderes sociales, líderes políticos y autoridades municipales señalados de tener nexos con las FARC-EP (Observatorio Programa Presidencial DD. HH., 2002). En el municipio de Pandi, por ejemplo, atacaron a diversas organizaciones comunitarias, a quienes consideraron *cajas de resonancia* de las FARC-EP en sus intereses de consolidación de poder local y el establecimiento de nichos insurgentes en el Distrito Capital. Las amenazas además recayeron en personas encargadas de prestar servicios de transporte y de distribuir bienes de consumo, por cuanto las acusaban de facilitar la movilidad y avituallamiento de las FARC-EP (Defensoría del Pueblo, 2017).

También emitieron comunicados amenazantes contra alcaldes, concejales, líderes sindicales y sociales, campesinos y otros pobladores. Algunos de los homicidios presuntamente atribuidos a paramilitares en ese periodo fueron perpetrados contra dirigentes sindicales (Observatorio Programa Presidencial DD. HH., 2002). De la misma manera lograron ejercer control sobre la vía en la que se ubicaría posteriormente el monumento Héroes del Sumapaz, lo que les permitió expandir su influencia y ejercer violencia sobre la población civil, entre los que se cuentan homicidios selectivos, desapariciones forzadas y otras graves violaciones a los derechos humanos (Defensoría del Pueblo, 2005). Su accionar durante estos años también incluyó amenazas contra docentes, militantes del Partido Comunista y de la Unión Patriótica, miembros de organizaciones sociales y comerciantes (Defensoría del Pueblo - SAT, 2005).

La relación de complicidad entre algunos elementos de las Fuerzas Armadas oficiales y los grupos paramilitares ilegales está suficientemente bien documentada en la historia del conflicto armado colombiano. En efecto, existen sentencias judiciales en casos específicos donde

quedó probada la aquiescencia de los militares en hechos de masacres y homicidios selectivos.³ Muchos de los testimonios de las víctimas de los paramilitares afirman cómo la colaboración de ciertos miembros del Ejército hacia estos grupos se materializaba en ausencia e inacción. La colaboración de miembros de las Fuerzas Armadas, que facilitaron de manera indirecta o participaron directamente en los crímenes de los paramilitares, es evidente en muchos casos de la guerra colombiana. Así mismo, la población civil que reside en las zonas de conflicto manifiesta la desconfianza que producen estas acciones hacia funcionarios e instituciones estatales como resultado de la negligencia y el abandono estatal aprovechado por los paramilitares (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013, pp. 343-348).

En todos los casos documentados por el CNMH (2013) existe evidencia de colaboración entre agentes estatales, en particular de las Fuerzas Armadas, y grupos armados ilegales. Esta alianza para adelantar una *guerra sucia* contra la población civil no es ajena al caso del Sumapaz:

Por mucho tiempo no supimos qué era un policía o un soldado... En 2001 llegó el Batallón de Alta Montaña... pero ese mismo año renunció el Concejo en pleno por amenazas... al año siguiente mataron al personero, José Joaquín García”, cuenta el representante del Ministerio Público en Cabrera, Julio César Flores, quien explica que cuando la Fuerza Pública volvió a la región, los uniformados pensaban “que aquí todos éramos guerrilleros.

[...] Enrique, un tendero de esquina, lo cuenta en voz baja: “Ha habido capturas ilegales... varios se quejaron un tiempo por ametrallamientos cerca de las casas... muchas amenazas de ellos hacia uno”. Y el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, en un informe, lo hace explícito: “Destrucción de escuelas y viviendas... retenciones ilegales de mercancías”. (Ardila, 2009)

3 Sentencia del Juez Regional de Bogotá que falló en primera instancia (31 de marzo de 1998), el Tribunal Nacional (20 de abril de 1999) y la Sala Penal de la Corte Suprema de Justicia (25 de octubre de 2001). Todas las sentencias son en relación con la masacre de Segovia el 11 de noviembre de 1988.

Los testimonios son numerosos, y aunque la violencia ejercida por las FARC-EP contra la población civil sumapaceña en los años de las operaciones militares 2002-2006 también existió, muchos pobladores acusaban al ejército de adelantar una campaña de terror contra ellos en su campaña antisubversiva (Morales, 2017). Entre 1989 y 2003, las amenazas eran reiteradas hacia los dirigentes campesinos y sindicales acompañadas de detenciones arbitrarias por parte del Batallón n.º 39 con sede en el Sumapaz (Centro de Investigación y Educación Popular [Cinep], 2003). De igual forma se reportaron casos en los cuales campesinos líderes de diferentes municipios de la región fueron agredidos y acusados de “ser los encargados de albergar y esconder a guerrilleros que se desplazaban en la zona de Sumapaz entre Venecia, Cabrera y Pasca” (Cinep, 2016). Es importante señalar que durante los años de gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), “las operaciones del Ejército y de la Policía coinciden con una fuerte expansión paramilitar en las zonas liberadas del yugo de las guerrillas” (Semana, 2003).

Análisis espacial e interpretación simbólica

En septiembre de 2018 se inaugura el monumento a los Héroes del Sumapaz, ubicado a 75 kilómetros

de Bogotá, en la vía que de esta ciudad vecina de Girardot. El monumento fue financiado por la Gobernación de Cundinamarca junto con comerciantes, industriales y gremios locales, con la ayuda y auspicio de las Fuerzas Militares de Colombia y de otras entidades oficiales. Es desde la Quinta División del Ejército donde surge la iniciativa para la construcción de este monumento que pretende conmemorar “a los héroes que contribuyeron a la derrota del terrorismo”.

El monumento hace referencia al Sumapaz, una provincia del departamento de Cundinamarca ubicada en el centro del país, colindante con Bogotá. Tiene una extensión de 1798 km² y está compuesta por diez municipios (figura 3). En la actualidad cuenta con una población aproximada de 190 000 habitantes, de la cual el 65,7 % se ubica en la zona rural y el 34,3 % en las cabeceras urbanas de los municipios (Gobernación de Cundinamarca, 2018). Su variedad biogeográfica es amplia ya que abarca alturas que van desde 1400-1700 m s. n. m., en los municipios de Silvania y Fusagasugá (condiciones perfectas para la siembra del café) hasta los 4600 m s. n. m. en la parte más alta del páramo, donde nacen los principales acuíferos de la región y del centro del país.

Figura 3. Región del Sumapaz



Nota: tomado de Albarracín et al. (2019).

Tiene una enorme importancia geoestratégica ya que permite el acceso a la ciudad de Bogotá a través de los municipios circunvecinos. De hecho, una de las localidades de la capital está formada por parte del páramo de Sumapaz, y algunos de los barrios de la ciudad tienen carácter semirrural al colindar con esta región. A través del páramo que se ubica en la parte alta se accede al piedemonte llanero, que abastece gran cantidad de alimentos hacia el Distrito Capital, y a los departamentos de Huila y Tolima. La región conserva la reserva de agua más importante con que cuenta la capital, de modo que su control implica asegurarse el abastecimiento de este recurso (Ospina, 2005). Precisamente esta importancia geoestratégica, en relación con el acceso a la ciudad de Bogotá, puso al Sumapaz en el centro de la guerra antisubversiva en la última década del siglo xx y los primeros años del nuevo siglo.

El monumento se localiza en uno de los puntos de mayor tráfico terrestre del país, ya que está dispuesto sobre la vía que conecta la capital con el sur del país. El tránsito de viajeros es permanente, muchos de los cuales se desplazan hacia municipios turísticos, por lo que, a pesar de haber sido inaugurado recientemente, es ampliamente conocido. Sin duda, esta ubicación está pensada para lograr una mayor difusión, por lo que puede vincularse con lo que se conoce como *turismo memorial* cuya intencionalidad fundamental es política y pedagógica (Palou, 2018). Efectivamente los viajeros han encontrado en este lugar una parada de descanso en su viaje desde o hacia Bogotá, y se ha convertido en un espacio turístico a partir de la inauguración del monumento.

Su construcción inició en 2015, cuando se adelantaba la última fase de las negociaciones entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. Estas negociaciones comenzaron en La Habana (Cuba) en el año 2012 y terminaron con la firma del Acuerdo de Paz entre las dos partes, en Cartagena, en 2016. Su momento de construcción no es casual y corresponde al interés del Estado, y en particular de sus Fuerzas Armadas, de resignificar su papel en la guerra colombiana, adoptando el de héroes salvadores frente a la amenaza comunista. No hay

que perder de vista que la memoria colectiva es una reconstrucción ideológica permanente del pasado al servicio de fines políticos actuales que se representan, materialmente, en artefactos culturales como monumentos, memoriales, panteones, estatuas, museos, etc. Las sociedades conservan aquellos recuerdos que se consideran significativos en forma de símbolos, artefactos, ritos o lugares, y configuran lo que se podría definir como *comunidad del recuerdo*, que intenta producir la unidad política e ideológica de todos sus miembros.

El monumento que aquí se analiza forma parte de una tradición de institucionalización de la memoria a través de monumentos públicos, cuya práctica inicia en Europa en el siglo xix, y cuya función se relaciona con la instauración de los Estados nacionales modernos. Los monumentos servían como lugares de congregación alrededor de la idea de nación y de la identidad colectiva que la fundamenta. Con el fin de la Primera Guerra Mundial, la memoria se monumentaliza en necrópolis monumentales, que surgen ante la imposibilidad de reconocer los cientos de miles de soldados enterrados en el fango de los campos de batalla. En este mismo contexto surge la tumba al soldado desconocido, ubicada en un lugar de especial significación y a la cual se le tributan homenajes en fechas conmemorativas específicas. Los rituales de la religión laica del Estado, centrada en la devoción a la patria, son complementados con la veneración a los “héroes caídos en combate” (Dogliani, 2009).

En cuanto a su descripción, el monumento toma la forma de una Espada de la Victoria Militar en cuya empuñadura se levanta un pedestal con cinco figuras escultóricas: tres soldados, un campesino y un perro antiexplosivos. La escena la domina la figura de un soldado que acoge a un campesino de la región, en alusión al apoyo y respaldo de la población civil hacia los militares. La mirada de los dos personajes al horizonte indica la confianza en un futuro mejor gracias a la victoria militar del Ejército sobre la amenaza subversiva. Un segundo soldado en actitud vigilante representa el compromiso de los militares para mantener el orden público de la región, mientras que un tercero levanta su pulgar,

recordando a los viajeros la presencia permanente del Ejército en las vías del país. El perro, por su parte, recuerda la ayuda que estos animales prestaron para sortear las minas antipersonales sembradas por la guerrilla en su estrategia de guerra. Las figuras escultóricas fueron realizadas por Nidia Patricia Valdivieso Parada, autora, entre otras obras, del monumento al coleo en la ciudad de Villavicencio.

También lo integran cuatro monolitos en el que fueron inscritos los nombres de 130 militares muertos en el desarrollo de operaciones militares en el Sumapaz, entre 1955-2015. En los monolitos

también se grabaron la Oración Patria y la Oración de Guerra que son utilizadas por los militares como parte de su simbolismo patriótico. El monumento incluye un muro sobre el cual aparecen los escudos de las unidades que formaron parte de las operaciones militares contra las FARC-EP en el Sumapaz, entre 2002-2006. El uso de los colores también tiene una connotación simbólica: verde para la esperanza que recuperaron los habitantes de la región gracias a la acción del Ejército, y rojo para representar la sangre y el sacrificio de los soldados que formaron parte de estas operaciones militares (figura 4).

Figura 4. Monumento “Héroes del Sumapaz”



El monumento cuenta con acompañamiento permanente del Ejército Nacional y existen guías de esta institución que acompañan a los visitantes, a quienes les exponen el relato histórico y les explican la simbología del lugar. El discurso patriótico grandilocuente que enaltece al Ejército es recurrentemente tanto por los guías como por los documentos que describen el monumento:

Aquellos heroicos y valientes soldados del ejército de Colombia que desafiando la imponente

cordillera de los Andes encontraron la gloria eterna al ofrendar sus vidas en las montañas del Sumapaz. Con este sacrificio supremo lograron la victoria militar y reestablecieron la esperanza de pobladores de la región. (Ejército Nacional de Colombia, 2018)

El propósito del monumento, según el comandante de las Fuerzas Militares, es conmemorar

“[la] victoria que honra a todos los héroes de la conquista de la libertad en el páramo de Sumapaz.

Ciento treinta colombianos que cayeron liberando esta área y el monumento recuerda a los viajeros y a quienes viven en estas comarcas el tamaño de su sacrificio”. Agregó que el Ejército tiene «una historia que honrar, porque fueron ellos quienes lograron vencer a las FARC en el Sumapaz». (WRadio, 2018)

Es evidente que el relato se sustenta en una visión maniquea donde el Ejército se eleva como el garante de la libertad en contra de quienes amenazaban la paz y armonía social. También es claro el discurso militarista que exalta las virtudes heroicas y las hazañas bélicas con las cuales consiguieron la victoria definitiva.

Este tipo de discurso patriótico no es extraño; por el contrario, es con el que se ha justificado desde un principio el Estado nacional. A través de diversos dispositivos, los Estados han venido dominando el relato histórico, construyendo mitos y héroes, concibiendo el pasado desde la emoción nacionalista. El sentimiento de pertenencia al territorio suele estar vinculado a las gestas militares, de manera que los triunfos (reales o imaginarios) de los ejércitos nacionales son un buen insumo de este orgullo patrio. Las élites racionalizan el pasado de acuerdo con su ideología e intereses a través del favorecimiento de una *memoria oficial* que es elaborada y promovida desde la institucionalidad estatal, con el propósito de glorificar, mitificar u ocultar acontecimientos, y así mantener la identidad nacional. El nacionalismo, como experiencia construida desde la memoria, implica un pensamiento ligado a la emocionalidad que permite dar forma al pasado y condiciona la comprensión del presente en lo que puede denominarse una *memoria emocional*.

Uno de los propósitos de la emoción nacionalista es afianzar la sensación de considerarse miembros de un grupo que se estima mejor que los demás. De aquí que simultáneamente el patriotismo rechace a aquellos que no pertenecen a este grupo al considerarlos inferiores o una amenaza a la prosperidad y estabilidad de la nación. Precisamente esta última intención se le acredita a los enemigos del ejército nacional. El monumento revela precisamente este mensaje que por su evidente simpleza y visibilidad no se capta fácilmente: “el ejército nacional tiene

siempre la razón, cualquier disidencia es dañina y peligrosa”. Lo hace apelando al abandono de la criticidad sustituyéndola a través del sentimiento de identidad nacional. En última instancia lo que está en juego es la relación entre nacionalismo e historia, que es la misma que se configura entre identidad y pasado, cuyos vínculos son tan fuertes que Carretero (2007) afirma que “aunque, cuando se habla de historia, se diga que dirigimos la mirada al pasado, el objeto que parece ante nuestros ojos es el presente bajo la forma de identidad” (p. 60).

La memoria hegemónica del Estado contra la memoria subalterna campesina

Al contrario que un ordenador, la memoria humana no funciona como un sitio de acumulación de datos. Es una construcción social que trae al presente una visión particular del pasado. De aquí que la memoria individual, al igual que la idea de un individuo aislado de la sociedad, es una abstracción. Halbwachs (2004) señala que toda memoria se construye a través de unos marcos sociales que están compuestos por la representación general de la sociedad, sus valores, su cultura y sus necesidades. Incluyen, a su vez, la visión del mundo que se sustenta en los valores e ideas que son aceptadas y promovidas por cierto grupo o colectividad. Por tanto, no existe una memoria única, sino diversas memorias que responden a la perspectiva particular de ciertos grupos en la sociedad. En palabras de Pierre Nora (2008), “hay tantas memorias como grupos, que es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (p. 21).

El monumento Héroes del Sumapaz tiene como objetivo afirmar con su imponente la idea de una memoria singular y verdadera que debe ser aceptada sin mayor ejercicio de análisis, excluyendo e invisibilizando aquellas memorias periféricas o disidentes que contradicen este relato unificador. Esta tensión entre memorias *fuertes* y *débiles* tiende a resolverse en favor de las primeras, ya que suelen contar con la capacidad de imponer su relato a través del poder estatal y de los medios de comunicación que lo apoyan y difunden. En opinión de Traverso (2007),

“cuanto más fuerte es la memoria –en términos de reconocimiento público e institucional–, el pasado del cual esta es un vector se torna más susceptible de ser explorado y transformado en historia” (p. 88). El monumento es entonces uno de los medios para imponer un relato particular y parcial del pasado que aspira, con esta estrategia, a ser elevado a la categoría de *historia* con el propósito de legitimar su visión.

Este monumento se inscribe en el relato homogeneizador que se viene promoviendo desde la institucionalidad y sectores de la derecha política, que han sido críticos con el proceso de paz con las FARC-EP. Para estos sectores,

[...] las FARC escriben y documentan la memoria histórica desde su punto de vista, por lo tanto, el Gobierno nacional y la fuerza pública deben hacer lo mismo, basados en datos y cifras científicas capaces de derrumbar el relato histórico-político de las FARC [...]. La memoria histórica es parte de la forma en que las farc pueden asumir y relatar la violencia [...], pero no puede reemplazar el análisis histórico basado en hechos científicos.

Colombia no debe recordar de manera incorrecta lo que pasó en su historia de conflicto [...]. Si la memoria histórica no se maneja de manera correcta, las Fuerzas Militares y la Policía Nacional corren el riesgo de terminar en el lado equivocado de la historia para las futuras generaciones. (Amaya, 2017, pp. 186-188)

Es decir, se trata de oponerse, no solo a la memoria de las FARC-EP del conflicto armado colombiano, sino de negar cualquier otra memoria disidente que contradiga la versión oficial representada en el discurso heroico del Ejército Nacional que es, a su vez, el relato histórico oficial cuya verdad revelada no debe ponerse en duda⁴. Imponer un relato del pasado que beneficie a la institucionalidad es necesario para “evitar que a la Fuerza Pública colombiana le suceda lo mismo que a las de Argentina y Chile, donde la memoria histórica fue escrita por la izquierda del país y las fuerzas militares quedaron descontextualizadas” (Amaya, 2017, p. 193).

⁴ Para cumplir este propósito el Ejército Colombiano cuenta con un centro de memoria histórica (www.centrohistoricoejc.mil.co).

Uno de los campos de batalla de esta lucha por la memoria es la construcción de memoriales que actúan como mojones del recuerdo. Con su instalación en el escenario público se activan las memorias afines y disímiles que reafirman o rechazan una visión del pasado. La estrategia de monumentalizar la memoria para convertirla en historia oficial pasa por la construcción de memoriales como del que nos ocupamos, pero también por eliminar aquellos cuyo relato contradice al que se quiere imponer desde el Estado.

En el municipio de Cabrera –que forma parte de la región del Sumapaz– se encuentra el busto de Juan de la Cruz Varela, el reconocido líder agrario que decidió liderar la resistencia armada campesina frente a la violencia promovida por el Estado. El monumento lo complementa la figura de una mujer campesina que sostiene un machete mientras le da un beso al hijo que carga en su espalda: trabajo, amor y resistencia en su más simple expresión. En este municipio decidió asentarse luego de entregar las armas en 1957, y desde aquí siguió liderando el movimiento agrario hasta su desaparición física, en 1984, con 82 años. En un país donde abundan las estatuas de Bolívar, el monumento es excepcional ya que se trata del único que rinde homenaje a un líder guerrillero en Colombia, en este sentido bien puede considerarse un ejemplo de monumentalización de una *memoria de resistencia* (figura 5).

Figura 5. Monumento a Juan de la Cruz Varela en la plaza central de Cabrera (Cundinamarca)



La estatua no fue bien recibida por el Ejército Nacional cuando iniciaron en 2002 las operaciones militares que pretendían desalojar a las FARC-EP de la región del Sumapaz. Los soldados demolieron el busto de Juan de la Cruz Varela, pero, por acciones judiciales de la población, tuvieron que volver a erigirlo en pleno centro del pueblo (Ardila, 2009; Montoya, 2016). Sin embargo, la eliminación del único monumento a la resistencia campesina del Sumapaz no fue la única manera de atacar la memoria de la región. Simultáneamente, con la llegada del Ejército, aparecieron los grupos paramilitares que se dedicaron a hacer el *trabajo sucio* a través de amenazas y homicidios selectivos. A finales de 2003 paramilitares del Frente Sumapaz asesinaron en la vía que conduce al municipio de Icononzo a Ana Cornelia Varela Molina quien era hija de Juan de la Cruz. Luego de su homicidio, este mismo grupo paramilitar inscribió en su monumento frases como “Teman, ya llegaron las AUC⁵”, “Las AUC le mataron su hija”, “AUC unidas de Colombia”, “guerrilla HP”, “Ustedes son guerrillos y los tenemos en la mira” (Rivera, 2010).

La principal polémica que puede plantearse en relación con un lugar de memoria como el de Héroes de Sumapaz se refiere a la imposición de una memoria hegemónica del Ejército Nacional, que asocia el movimiento agrario y de resistencia campesina –que tanta tradición ha tenido en esta región– con la posterior subversión guerrillera de las FARC-EP que se instaló en el territorio muy a pesar de sus pobladores. El problema consiste no solo en el desconocimiento de la memoria periférica del movimiento de resistencia campesina, sino en la estigmatización de la que ha sido víctima la población del Sumapaz como supuestos auxiliadores de la guerrilla que, a pesar de los embates de la guerra, sigue defendiendo su tradición de lucha por la tierra.

El anticomunismo de las autoridades militares también es evidente y ha sido una de las causas de conflicto con la comunidad sumapaceña. Hasta hoy,

la influencia del Partido Comunista Colombiano es evidente y su tradición se remonta a las luchas agrarias que encabezó Juan de la Cruz Varela (figura 6). Debido a ello, la población civil de la región sufrió el ensañamiento del Ejército durante los años de las operaciones militares de 2002-2006, lo que se evidenció en bombardeos, hostigamientos, asesinatos, falsos positivos judiciales, torturas, empadronamientos, entre otras violaciones graves a los derechos humanos (Semanario Voz, 2017). El caso del monumento Héroes del Sumapaz es una muestra de la lucha entre una memoria hegemónica representada en el relato militar/heroizante del Ejército Nacional y una memoria subalterna cuya voz es la del movimiento agrario de los campesinos del Sumapaz. Así, la *memoria hegemónica* es entendida como aquella visión del pasado que logra consenso y otorga legitimidad a las clases privilegiadas, a sus intereses, acciones e ideología; mientras que la *memoria subalterna* expresa el pasado desde su propia perspectiva de clase que incluye la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando/obediencia y, al mismo tiempo, desarrolla acciones de resistencia y negociación permanente (Modonesi, 2010). Esta contraposición hegemonía/subalternidad constituye el campo de lucha por el dominio cultural cuyo propósito final es la conformación de legitimidad y sentido social.

Figura 6. Acto de homenaje a la memoria de Juan de la Cruz, en Cabrera (Sumapaz) (enero 2015)



Nota: tomado de Semanario Voz (2015).

En cuanto al impacto del monumento en la opinión pública, es importante indicar que a la fecha no se han presentado controversias importantes en

5 Se hace referencia a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) que se consolidó como el principal grupo paramilitar a nivel nacional en la década comprendida entre 1996 y 2006.

relación con la construcción del monumento. Las opiniones del público que lo visita hacen alusión al lugar como un sitio de descanso en su viaje hacia o desde Bogotá que se presta para tomar fotografías, comer o tomar algún refresco⁶. Muchos de los comentarios se refieren a las enseñanzas históricas que les deja su visita limitándose a repetir el relato de tinte patriótico que hemos descrito previamente. Esta interpretación del pasado desde la perspectiva del Ejército es, en general, bien recibido, generan un apoyo amplio en la ciudadanía, sin que se perciba que los visitantes se desmarquen de esta versión oficial. Pareciera existir consenso en la apropiación de este tipo de discurso hegemónico de carácter ejemplarizante, no obstante, es necesario preguntarse hasta qué punto el monumento ha sido exitoso en la memoria que pretende transmitir. En general, lo que puede percibirse es la impasibilidad de la ciudadanía y la indiferencia de la opinión pública.

Conclusiones

El monumento a los Héroes del Sumapaz como lugar de memoria está asociado a las políticas de memoria promovidas desde la institucionalidad estatal, dedicada a construir un relato heroico y martirial del Ejército Nacional, al tiempo que elude intencionalmente las resistencias y justas luchas campesinas que quedan relegadas al ostracismo social. La monumentalidad del lugar tiene como fin último la transmisión de significados históricos en un doble sentido temporal: por una parte, busca mantener en la memoria hechos del pasado, pero también intenta proyectar dicha memoria hacia el futuro (Ricart, 2018). Este lugar de memoria presenta la victoria, los mártires y héroes de un Estado como algo tan natural que no vale la pena confrontarlo. Exhibe una ilusión de poder y longevidad que, aunque tenga pretensión de eternidad, en realidad solo es pasajera. Está sometida a las realidades históricas y políticas de cada momento.

⁶ A la fecha, en Google existen 689 comentarios relacionados con el monumento con una calificación promedio de 4,8 correspondiente a 5 estrellas.

En el caso del monumento a los Héroes del Sumapaz, existe una pretensión de desplazar la memoria local del movimiento de resistencia campesina hacia una memoria hegemónica que propone un relato único de carácter patriótico. El relato heroizante y patriótico que caracteriza el monumento pretende ser petrificado en un lenguaje simbólico grandilocuente, apelando a la retórica de la emoción y simpatía por uno de los actores de la guerra. Este tipo de dispositivos está pensado para obstaculizar una mirada crítica que incluya una comprensión íntegra de la historia, en este caso de la región del Sumapaz, al asociar su larga trayectoria de resistencia campesina con la *amenaza terrorista* que representaba en su momento la guerrilla de las FARC-EP.

La historia y la memoria no son pétreas, ambas son dimensiones maleables del pasado de acuerdo con la propia visión e interpretación surgida del presente. De manera que monumentos como el que aquí se estudia terminan convertidos en reificaciones culturales que limitan la comprensión histórica tanto como la generan. Como se ha comprobado con los comentarios de los visitantes, el pasado –al adquirir una forma monumental– permite de alguna manera liberar a los individuos de la obligación de recordar diluyendo la idea de confrontar esa versión y aceptando el relato propuesto. Esto lleva a concluir la importancia que cobra la enseñanza histórica, ya que al desconocer los procesos de lucha agraria y reivindicación campesina que se han desarrollado en esta región los visitantes no tienen las herramientas de pensamiento histórico suficientes para contrastar la versión oficial y comprender de manera más completa y compleja la realidad presente.

Referencias

- Alape, A. (1987). *El Bogotazo. Memorias del olvido*. Planeta.
- Albarracín, J., Fonseca, N. y López, L. (2019). Las prácticas agroecológicas como contribución a la sustentabilidad de los agroecosistemas. Caso provincia del Sumapaz. *Ciencia y Agricultura*, 16(2), 39-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6988093>

- Amaya, D. (2017). FARC 2.0. Transformación discursiva en la era digital. En C. Peña (ed.), *Fenomenología y transformación del discurso de las FARC para la estrategia y el poder* (pp. 147-196). Escuela Superior de Guerra.
- Ardila, L. (30 de mayo de 2009). Las heridas del Sumapaz. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/las-heridas-del-sumapaz/>
- Braun, H. (1985). *Mataron a Gaitán*. Editorial Norma.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo globalizado*. Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia. Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) e Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri). (2016). *Tomas y ataques guerrilleros (1965-2013)*. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/tomas-y-ataques-guerrilleros_accesible.pdf
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). (2003). Panorama de derechos humanos y violencia política en Colombia. *Noche y Niebla*, (27). <https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/noche-y-niebla-n-27-enero-a-junio-de-2003/>
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). (2016). Panorama de derechos humanos y violencia política en Colombia. *Noche y Niebla*, (53). <https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/explorar-noche-y-niebla-n-53/>
- Defensoría del Pueblo – Sistema de Alertas Tempranas (SAT). (2005). *Informe de riesgo 016-05 Silvania*. <https://www.defensoria.gov.co/es/public/atencion-ciudadanoa/1469/Sistema-de-alertas-tempranas--SAT.htm>
- Defensoría del Pueblo. (2017). *Informe de riesgo n.º 039-17 A.I.* <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/02/IR-N%C2%B0-039-17-A.I.-CUN-Cabrera-Fusagasuga-Pandi-Pasca-Silvania-Venecia.pdf>
- Dogliani, P. (2009). La memoria pública de la II Guerra Mundial en Europa. En R. Vinyes, *El Estado y la memoria* (pp. 173-207). Grupo RBA.
- Ejército Nacional de Colombia. (8 de mayo de 2018). *Monumento Héroes del Sumapaz*. <https://www.youtube.com/watch?v=nth9GD89f2g>
- Gobernación de Cundinamarca. (2018). *Mapas y estadísticas 2018*. <https://mapasyestadisticas-cundinamarca-map.opendata.arcgis.com/>
- González, G. (1996). *En busca del horizonte. Luchas agrarias*. Alekos Publicaciones.
- Guzmán G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (1962). *La Violencia en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza, Prensa Universitaria.
- Hobsbawm, E. (2001). La anatomía de “la Violencia” en Colombia. En *Rebeldes primitivos* (pp. 231-240). Crítica.
- León, J. (2004) El cerco de Bogotá. *Revista El Malpensante*, (57), 16-31. https://www.elmalpensante.com/articulo/1045/el_cerco_de_bogota
- Londoño, R. (1998). Biografía e historia social: el caso de Juan de la Cruz Varela y la provincia del Sumapaz. En L. Zamudio, T. Lulle y P. Vargas (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (pp. 19-42). Anthropos.
- Londoño, R. (2003). De la resistencia armada a la resistencia cívica en la región de Sumapaz (1953-1958). En M. Medina y E. Sánchez (eds.), *Tiempos de paz. Acuerdos en Colombia, 1902-1994*. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Londoño, R. (2014). *Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Clacso, Prometeo Libros.
- Montoya, D. (31 de enero de 2016). Juan de la Cruz Varela, la primera voz campesina en el Archivo General de la Nación. *Portal Pacifista!* <https://pacifista.tv/notas/juan-de-la-cruz-varela-la-primera-voz-campesina-en-el-archivo-general-de-la-nacion/>
- Morales, C. (2017). *Arando el pasado para sembrar la paz. Cuadernos de la Memoria: relatos de las víctimas del conflicto armado en Sumapaz (1990-2017)*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/>

- uploads/2019/04/Libro-Arando-el-pasado-para-
sembrar-la-paz.pdf
- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.
- Observatorio Programa Presidencial DD. HH. (2002). *Panorama actual de la región del Sumapaz*. Presidencia de la República.
- Ospina, M. (2005). *El páramo de Sumapaz un ecosistema estratégico para Bogotá*. Sociedad Geográfica de Colombia. <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/Paramos.pdf>
- Palou, S. (2018). Voz “Turismo memorial”. En R. Vinyes (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva* (pp. 481-484). Gedisa.
- Pérez, B. (2006). Los grupos paramilitares en Bogotá y Cundinamarca, 1997-2005. *Revista Desafíos*, (14), 338-381. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/745>
- Ricart, N. (2018). Voz “Monumento”. En R. Vinyes (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva* (pp. 317-320). Gedisa.
- Rivera, M. A. (2010). *Estudio de caso en la vereda Santa Lucía, municipio de Cabrera, región del Sumapaz* [Trabajo de grado]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/6913>.
- Sánchez, G. (1983). *Los días de la revolución. Gaitanismo y 9 de abril en provincia*. Centro Gaitán.
- Semana. (13 de julio de 2003). *¿Merás coincidencias?* <https://www.semana.com/nacion/articulo/meras-coincidencias/59323-3/>
- Semanario Voz. (6 de julio de 2017). *60 años de lucha por la defensa del territorio*. <https://semanariovoz.com/60-anos-lucha-la-defensa-del-territorio/>
- Semanario Voz. (30 de enero de 2015). *Juan de la Cruz, el agrario de todos los tiempos*. Sintrapaz. <https://www.prensarural.org/spip/spip.php?article16019>
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levin (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Paidós.
- Uribe, M. V. (1990). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de la Violencia en el Tolima 1948-1964*. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).
- Varela, L. y Duque, D. (2010). *Juan de la Cruz Varela, entre la historia y la memoria*. Universidad Antonio Nariño.
- Verdad Abierta. (5 de agosto de 2015). Cundinamarca: ¿cero Farc? *VerdadAbierta.com*. <https://verdadabierta.com/cundinamarca-cero-farc/>
- Verdad Abierta. (24 de febrero de 2016). Las tomas de las FARC en Cundinamarca. *VerdadAbierta.com*. <https://verdadabierta.com/las-tomas-de-las-farc-a-cundinamarca/>
- WRadio. (9 de mayo de 2018). *Inauguran monumento a los héroes del Sumapaz en vía Bogotá-Girardot*. <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/inauguran-monumento-a-los-heroes-del-sumapaz-en-via-bogotagirardot/20180509/nota/3747856.aspx>
- Young, J. (2000). Cuando las piedras hablan. *Puentes*, (1), 80-93.

Filosofía y narrativas (auto) biográficas en la escuela.

Una mirada desde la formación de subjetividades políticas

Philosophy and (auto) Biographical Narratives in the School. A View from the Formation of the Political Subjectivity.

Filosofia e narrativas (auto) biográficas na escola. Um olhar desde a formação de subjetividades políticas.

Edisson Leonardo Parra-Herrera* <https://orcid.org/0000-0001-8708-1875>



Para citar este artículo

Parra-Herrera, E. L. (2023). Filosofía y narrativas (auto) biográficas en la escuela. Una mirada desde la formación de subjetividades políticas. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-13332>

Artículo recibido
31/01/2021

Artículo aprobado
16/02/2021

* Secretaría de Educación Distrital.
Correo: el.parra10@uniandes.edu.co

Resumen

Este artículo de reflexión explora el papel que juega la filosofía en los proyectos de formación-investigación de subjetividades políticas desde el uso de narraciones (auto)biográficas en la escuela. Para ello, en primer lugar, señala cómo las discusiones sobre el sujeto tienen su punto de partida en Descartes y muestra los elementos que existen en la filosofía de Nietzsche para la formación de subjetividades políticas. En segundo lugar, desde el pensamiento de Ricoeur, responde en qué sentido la configuración de la trama constituye a la subjetividad. Luego, se pregunta por la posibilidad de formación-transfiguración del sujeto político; es decir, muestra en qué sentido es posible formar-transfigurar la subjetividad política para finalmente ver cómo sucede la formación de esta subjetividad a partir del uso de narrativas (auto)biográficas en la escuela. Tras la exploración se encuentra principalmente que la filosofía sirve de sustento ontológico y epistemológico a las investigaciones o proyectos educativos de formación de subjetividades políticas desde este tipo de narraciones. De igual modo, que estas metodologías recurren a la filosofía para ver el desarrollo de conceptos asociados al sujeto y al poder; además, se acercan a una actitud filosófica; sin embargo, se postula con Masschelein, que los filósofos de la educación tienen una mirada instrumental de la escuela por lo que es necesario que ella encuentre un lenguaje propio.

Palabras clave

Subjetividad política; formación política; metodologías (auto)biográfico narrativas; Friedrich Nietzsche; Paul Ricoeur

Abstract

This reflection paper explores the role of philosophy in the projects of research-formation of political subjectivities from the use of (auto) biographical narrations in the school. To that end, it indicates first, how the discussions about the subject have a starting point in Descartes and shows the elements in the philosophy of Nietzsche for the formation of the political subjectivity. Secondly, from Ricoeur's thinking, it answers in what sense the configuration of the plot constitutes subjectivity. Then, it asks about the possibility of formation-transfiguration of the political subject. In other words, it shows in what sense it is possible to form-transfigure political subjectivity to finally see how the formation of this subjectivity happens from the use of (auto) biographical narratives in school. After the exploration, it is mainly found that philosophy is used as an ontological and epistemological support for research or educational projects for the formation of political subjectivities from this type of narrative. Similarly, these methodologies resort to philosophy to grasp the development of the concepts associated to the subject and the power, then they get closer to a philosophical attitude; however, it is postulated, with Masschelein, that the philosophers of education have an instrumental look at the school, so it is necessary for it to find its own language.

Keywords

Political subjectivity; political formation; (auto) biographical narratives methodologies; Friedrich Nietzsche; Paul Ricoeur

Resumo

Este artigo de reflexão explora o papel desempenhado da filosofia nos projetos de pesquisa-formação de subjetividades políticas a partir do uso de narrações (auto) biográficas na escola. Para tanto, em primeiro lugar, aponta como as discussões sobre o sujeito tem seu ponto de partida em Descartes, e mostra os elementos que existem na filosofia de Nietzsche para a formação da subjetividade política. Em segundo lugar, desde o pensamento de Ricoeur, responde em que sentido a configuração da trama constitui a subjetividade. Em seguida, questiona-se sobre a possibilidade de formação-transfiguração do sujeito político. Ou seja, mostra em que sentido é possível formar-transfigurar a subjetividade política para, finalmente, ver como se dá a formação dessa esta subjetividade a partir do uso de narrativas (auto)biográficas na escola. Após a exploração, verifica-se principalmente, que a filosofia é utilizada como suporte ontológico e epistemológico às pesquisas

ou projetos educacionais para a formação de subjetividades políticas a partir desse tipo de narrações. Da mesma forma, que essas metodologias recorrem à filosofia para ver o desenvolvimento dos conceitos associados ao sujeito e ao poder; além disso, aproximam-se a uma atitude filosófica; no entanto, postula-se com Masschelein, que os filósofos da educação têm um olhar instrumental para a escola sendo necessário que ela encontre uma linguagem própria.

Palabras-chave

Subjetividade política; formação política; metodologia (auto) biográficas; Friedrich Nietzsche; Paul Ricoeur

La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido una historia relatada puede significar el mundo con tanta “profundidad” como un tratado de filosofía.

MERLEAU-PONTY (1994, p. 20).

Introducción

La investigación biográfico-narrativa en educación toma cada vez más fuerza en los acercamientos a la experiencia escolar (Bolívar *et al.*, 2001). Esta inserción en el campo educativo, que tiene sus antecedentes en el giro hermenéutico, ocurre en concordancia con las concepciones múltiples sobre las narrativas. Así, Bolívar *et al.* distinguen entre la narrativa misma, es decir, el fenómeno narrativo; la investigación narrativa, y el uso de la narrativa, entendida esta última como la posibilidad que dan estas herramientas para transformar las prácticas educativas.

Este auge de los estudios narrativos en educación tiene que ver también con su utilidad como instrumentos de formación de las subjetividades. De hecho, el actual apogeo de los *métodos biográfico-narrativos* se asocia a las formas de gobierno de los individuos. Pues, los relatos son una de las formas de acceder a la verdad en las dinámicas que convierten a los sujetos en *objeto de saber*. “Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Este querer saber de sí mismo puede ser –entonces– un instrumento de poder” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 10). Empero, los relatos y biografías son también formas políticas que pueden permitir a los individuos hacer frente a las formas de dominación. Lo anterior depende de las condiciones de enunciación en las que emergen y circulan los relatos, así como de los horizontes de

sentido en los cuales están inscritos. De este modo, pueden servir de dispositivo de formación de una consciencia crítica y un tipo de actitud filosófica.

Ahora bien, el saber narrativo se ha dado a la tarea de demostrar su validez como una forma de conocimiento fiable dentro de las ciencias humanas y sociales. Esto, por supuesto, dentro del marco de las luchas por el reconocimiento epistémico. De igual manera, ha tenido que validar su impacto en el campo educativo desde la enseñanza y la formación de subjetividades. En este camino, los teóricos de la narrativa señalan que “la narrativa constituye un enfoque propio, y no solo una metodología (cualitativa) más a añadir a otras” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 87). Por tanto, para fundamentar su trabajo, estos autores se remiten a un ‘ángulo filosófico’ que dé sustento conceptual y epistemológico a la investigación (auto) biográfica narrativa. Seguidamente, resulta sugerente que justifiquen esta tarea desde una crítica hecha por Bárcena y Mèlich (2000) a las investigaciones educativas que tienen su asidero en la narración. Para estos autores, “la mayoría de las pretendidas innovaciones educativas, que toman su asiento en lo narrativo, dejan, sin embargo, que desear desde el punto de vista teórico y filosófico” (p. 94). A partir de este suceso particular quiero hacer la pregunta: ¿cuál es el papel que cumple la filosofía en las investigaciones (auto) biográfico-narrativas y en los proyectos educativos de formación de subjetividades políticas en la escuela?

En esta relación entre la filosofía y la formación de subjetividades políticas en el contexto escolar, desde el punto de vista narrativo, está implícita una mirada sobre la escuela. Es decir, debe tenerse en cuenta cómo es concebida la escuela desde, en este caso, los filósofos de la educación, tanto como la forma en la que desde la escuela es concebida la filosofía. Ahora bien, puesto que la perspectiva

(auto)biográfico-narrativa se dirige especialmente al rescate de la experiencia a partir de la voz de los sujetos, un elemento que aparece en la relación analizada es el lenguaje. En este sentido, Simons y Masschelein (2018) señalan que las miradas desde la filosofía de la educación sobre la escuela han sido instrumentalizadoras. De ahí que prime un lenguaje y una mirada filosófica para definir lo que es la escuela. De hecho, la escuela opera con las metáforas o ejemplos filosóficos para definir su forma y sus funciones. Así, una de las historias favoritas para abordar el aprendizaje es el mito de la caverna de Platón. Por tanto, plantean Simons y Masschelein, se requiere que la escuela encuentre una voz pedagógica que le permita contar su propia historia.

Entonces, en este escrito reflexiono sobre la posibilidad de formar subjetividades políticas desde el uso de narraciones (auto)biográficas en la escuela. En este ejercicio pienso en voz alta sobre el diálogo que tengo que efectuar con la filosofía para pensar dicha eventualidad. Para ello, en el primer apartado construyo, a partir de un rodeo por el sujeto moderno-cartesiano, una comprensión de la subjetividad política desde la filosofía de Nietzsche. En un segundo momento, recurro a Ricoeur para encontrar también en él a la ficción como elemento que hace posible la transfiguración de la subjetividad política. En la tercera parte, afirmo que es factible formar a las subjetividades políticas. Finalmente, señalo que más allá de ver la relación entre la filosofía y la educación, es importante aprender a ver con una mirada pedagógica los elementos filosóficos. Así, aunque la filosofía y la metodología biográfico-narrativa en educación tengan en común el rescate de la vida y la propia experiencia, el artículo deja abierta la idea, con Simons y Masschelein (2018), de que es necesario que la educación encuentre su propia lengua o voz pedagógica. En consecuencia, postulo que la metodología (auto)biográfico-narrativa es una herramienta por excelencia para lograr este proceso.

Filosofía y subjetividad política

Es una exigencia común que los trabajos tanto prácticos como teóricos busquen tener un fuerte

sustento filosófico. Así, la filosofía se presenta como el piso o las raíces teóricas sobre las cuales edificar la estructura. La filosofía, en principio, provee los conceptos sobre los que montar el andamiaje teórico de la vida práctica. En este sentido, para indagar por la formación de la subjetividad política es loable recurrir a ella para definir qué entendemos por sujeto, subjetividad y subjetivación. Esto, a pesar de la afirmación de Paul Veyne (citado por Murillo, 2016): “el problema de la subjetivación no es filosófico; es histórico [...]; mejor aún, es exclusivamente histórico, puesto que el sujeto de los filósofos varía históricamente” (p. xx).

En todo caso, pensar el sujeto me remite a René Descartes, el fundador del programa de la metafísica moderna. Este consistió en el “intento de explicar el ser de todas las cosas desde la subjetividad humana” (Cruz, 1993, p. 179) y no desde un fundamento divino. Danilo Cruz muestra cómo la expresión *ego cogito* no se reduce al ‘yo pienso’, sino que contiene además de la razón al intelecto, la voluntad, la imaginación y la sensibilidad, aunque “tiene la primacía el *ego cogito* como pensar, inteligencia y razón” (p. 179). Frente a este contexto, la vuelta a Descartes y a los fundamentos de la modernidad, para mostrar su rechazo, ha unido a los más asiduos enemigos (Žižek, 2007). En contraposición, Žižek reafirma al sujeto cartesiano, pero aclara que no se trata de regresar al *cogito* desde la manera en que el “concepto dominó el pensamiento moderno (el sujeto pensante transparente para sí mismo), sino de sacar a la luz su reverso olvidado, el núcleo excedente, no reconocido, que está muy lejos de la imagen apaciguadora del sí-mismo transparente” (Žižek, 2007, p.10).

En efecto, muchos eran los elementos constituyentes de la subjetividad que quedaban a un lado del concepto moderno de sujeto. Para Merleau-Ponty (1985), por ejemplo, “en la perspectiva de la conciencia, la política es impensable” (p. 3), pues no eran consideradas las intenciones, sentidos y consecuencias que tienen *nuestros* actos como parte de un contexto histórico. De esta forma, desde la concepción cartesiana no es posible pensar lo relacional conflictivo como escenario de constitución

de la subjetividad. “Superar la metafísica moderna y sus ideales normativos de subjetividad se hace indispensable para que aparezca la otredad y la diferencia” (Parra, 2019, p. 413). Así, el sujeto, el cartesiano, autocontenido y autorreferencial, no daba lugar a la alteridad. Además, la suspensión de la temporalidad del sujeto llevó a concebir la identidad como unívoca, estática y transparente. Por tanto, la noción actual de sujeto fue construida en oposición al sujeto de Descartes: “no es una esencia, no tiene una identidad prestablecida; el sujeto implica un modo de ‘ser’ y de ‘estar’, una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social” (Martínez y Cubides, 2012, p. 175).

En este horizonte, uno de los más asiduos críticos de la modernidad y su modo de pensar metafísico fue Friedrich Nietzsche. Sin embargo, en su pensamiento temprano erigió una metafísica estética a partir del concepto de *voluntad*, tomado de Schopenhauer. Para Danilo Cruz Vélez, Schopenhauer desarrolló el programa de la metafísica moderna erigiendo a la voluntad como esencia, o *subjectum*, del mundo. En todo caso, este principio, que representa al qué del mundo, es ciego e irracional. Así, el sujeto cognoscente no es un sujeto puro, sino que, desde el punto de vista de la representación, el sujeto es visto como un individuo que tiene sus raíces en el cuerpo. En este sentido, el investigador está anclado al mundo “como *individuo*; es decir, su conocimiento, que es el soporte que condiciona todo el mundo como representación, está mediado por un cuerpo cuyas afecciones [...] constituyen el punto de partida de la intuición de aquel mundo” (Schopenhauer, 2004, p. 151). Nietzsche se distanciaba de la concepción moral del mundo y de la necesidad metafísica señaladas por su maestro, pero mantendría el carácter estético creador de la voluntad y la primacía de la intuición en su concepto de *voluntad de poder*. Para él, el arte y no la moral, en el primer periodo de su pensamiento, es la actividad propiamente metafísica: “solo como fenómeno estético están eternamente justificados la existencia y el mundo” (Nietzsche, 2000a, p. 69).

El primer periodo de la filosofía de Nietzsche culmina con *Humano demasiado humano*. Allí, utilizando la máscara de la ciencia (periodo ilustrado), ataca al arte, la religión y la metafísica junto con sus conceptos fundamentales ligados a la verdad: entre ellos, fundamento, incondicionado, absoluto, razón, fin y sujeto. Este cambio de la mirada en el que niega la metafísica tiene que ver con la reivindicación del espíritu histórico: “la metafísica, como principio de identidad, necesita romperse para dar paso a que el hombre se abra a las diferentes posibilidades históricas” (Parra, 2012, p. 64). Entonces, se produce un cambio de perspectiva: “todo ha devenido; no hay *datos eternos*, lo mismo que no hay verdades absolutas. Así, es oportuno dejar de ver todo inmóvil e identificar las metamorfosis de las cosas. Pero, los “filósofos, todos ellos piensan de una manera esencialmente a-histórica; de esto no cabe ninguna duda” (Nietzsche, 1984 p. 30). Más aún, “el pecado original de todos los filósofos es la falta de sentido histórico” (Nietzsche, 2007, p. 44). Por ello, Nietzsche se opone a todos los conceptos que tienen su asidero en una *razón metafísica* que es ciega frente a las transformaciones de la historia. Dicha razón, además, cierra “el entendimiento ante las diversas y mudables instancias y perspectivas desde las que se configura la vida de relación cotidiana de los hombres en sociedad” (Jara, 1998, p. 303).

Esta crítica a la metafísica pone en jaque la idea del sujeto como fundamento del mundo y como una entidad racional autosuficiente. Para Nietzsche, el hombre ante la imposibilidad de conocer el incesante torrente del devenir se inventó el mundo del ser, pero “la única existencia de la que tenemos alguna garantía es mudable, no idéntica en sí misma, y posee relaciones” (Nietzsche, citado por Vaihinger, 2006, p. 61). De esta manera, es posible pensar desde Nietzsche la existencia de un sujeto que no puede ser, sino con otros. Pues, una fuerza siempre es en relación con otras fuerzas, nunca puede ser por sí misma: “la fuerza mantiene una relación esencial con la fuerza” (Deleuze, 2008, p. 73). De aquí se desprende que tanto el sujeto como la consciencia son construcciones sociales: “la consciencia es, propiamente, una red de

conexiones entre hombre y hombre” (Nietzsche, 1990, p. 218). Por supuesto, la lectura nietzscheana de la realidad está dada en “los términos de la voluntad de poder o, lo que es lo mismo, en términos de relaciones de poder” (Quejido, 2014, p. 50).

Empero, luego de destituir al sujeto como fundamento del mundo, y de hecho a todo fundamento, Nietzsche postula que el sujeto es una ficción necesaria. El sujeto y el yo aparecen como parte de las ficciones que son creadas por el intelecto ante la imposibilidad de asimilar el torrente incesante del devenir. En consecuencia, “el individuo permanente y su unidad es, de modo similar, algo necesariamente imaginado” (Vaihinger, 2006, p. 62). De esto se desprende que no hay un sujeto detrás de la acción: “tal sustrato no existe; no hay ningún ‘ser’ detrás del hacer, del actuar, del devenir; ‘el agente’ ha sido ficticiamente añadido al hacer, el hacer es todo” (Nietzsche, 1984, p. 52). Así, para Nietzsche, el sujeto es producido por la actividad interpretativa. Ahora, dado que la acción hermenéutica está sustentada en la voluntad de poder, “es el poder el que es productivo, productor del sujeto mismo” (Conill, 1997, p. 183). En este contexto de ideas, el filósofo alemán señala que el hombre, este animal creador de metáforas por medio del lenguaje, tiene la singularidad de ser consciente de su proceder ficcional: “esta consciencia de sí [...] es también el origen de ideas delirantes, de ficciones [...] de la ficción del yo” (Ávila, 1999, p. 194). Por tanto, la ficción del sujeto entendido como unidad, cohesión y sustrato de la pluralidad invierte el proceso, pues el sujeto es producido por la multiplicidad.

Esta acción interpretativa, mediante la cual se produce al sujeto, está dentro de la dinámica de la lucha de fuerzas. Para Jesús Conill (1997), el desarrollo de la hermenéutica de Nietzsche y de su tinte político se hace evidente en la transvaloración de todos los valores. Pues esta “es una forma de hermenéutica cuya transformación se rige por parámetros suministrados desde una *fisiología que tiene relevancia política* [...] (empresa política), porque tiene como resultado la transformación de las estructuras de poder y las formas de existencia” (p. 174). De hecho, en este tercer periodo de la filosofía de Nietzsche,

que es caracterizado como una filosofía afirmativa, se da un giro de la fisiología estética a la fisiología¹ del poder. Entonces, para reflexionar sobre el carácter político de la voluntad de poder hay que tener en cuenta el carácter relacional de las fuerzas y, por tanto, lo relacional conflictivo como irreductible. A partir de esto, se postula que es factible una lectura agonista de la filosofía política de Nietzsche (Conill, 1997; Cifuentes, 2000). Con base en esta es posible plantear una defensa de la alteridad, la diferencia y la singularidad. Pues, para Nietzsche, lo que pesa en la distinción entre los que gobiernan y los gobernados “no es la afirmación del poder sobre otros, sino [...] una afirmación de la diferencia como precondition para el conflicto y la lucha” (Lemm, 2013, p. 83).

Además, el carácter irreductible relacional de las fuerzas para la comprensión de los diferentes fenómenos implica que se encuentra en Nietzsche una defensa de la pluralidad. Así, “la filosofía de Nietzsche no se comprende mientras no se tenga en cuenta su esencial pluralismo” (Deleuze, 2008, p. 11). De hecho, Deleuze resalta que pluralismo y filosofía son sinónimos y que el pluralismo es el modo por excelencia del pensamiento filosófico. Esta forma de pensar plural está ligada con la idea de que una cosa tiene múltiples sentidos de acuerdo con las fuerzas que se apropien de ella en los diferentes momentos. “Una cosa tiene tanto sentido como fuerzas capaces de apoderarse de ella. Pero la propia cosa no es neutra, y se halla más o menos en afinidad con la fuerza que actualmente la posee” (Deleuze, 2008, p. 12). Para determinar la cualidad de las fuerzas y las máscaras que estén

1 Nietzsche introduce un nuevo marco interpretativo que permite resignificar las valoraciones introducidas por la metafísica. Este está sustentado en el cuerpo como el *hilo conductor o centro de interpretación* desde el cual damos sentido a las cosas. Por tanto, para Nietzsche la hermenéutica, por ejemplo, no parte del lenguaje, sino del cuerpo. Es el cuerpo quien interpreta. En consecuencia, el pensamiento filosófico responde a las *exigencias fisiológicas* de los filósofos: “la mayor parte del pensamiento consciente de un filósofo está guiada de modo secreto por sus instintos y es forzada por estos a discurrir por determinados carriles” (Nietzsche 2000b, p. 25). Teniendo en cuenta lo anterior, Nietzsche (2003) nos deja la tarea de *cambiar lo aprendido*, pues, “las cuestiones de la política, del orden social, de la educación han sido hasta ahora falseadas íntegra y radicalmente [...] por el hecho de haber aprendido a despreciar las cosas pequeñas, quiero decir los asuntos fundamentales de la vida misma” (p. 59).

presentes, es necesario el arte de la interpretación que es también pluralista. Este valora y pone en la balanza a las diferentes fuerzas que se apropian de una cosa para determinar sus sentidos. Por tanto, “la historia entera de una ‘cosa’, de un órgano, de un uso, puede ser así una ininterrumpida cadena indicativa de interpretaciones y reajustes siempre nuevos [...], la forma es fluida, pero el ‘sentido’ lo es todavía más” (Nietzsche, 1984, p. 88). De este modo, Nietzsche se opone a la manera metafísica de encontrar la esencia, determinada ahora por el sentido: “siempre hay una pluralidad de sentidos, una *constelación*, un conjunto de sucesiones, pero también de coexistencias, que hace de la interpretación un arte. ‘Cualquier subyugación, cualquier dominación equivale a una nueva interpretación’” (Deleuze, 2008, p. 10).

En suma, con el recorrido realizado nuestro cómo un acercamiento a la filosofía de Friedrich Nietzsche permite pensar y construir una noción de subjetividad política. Para ello creo necesario abordar la discusión sobre la posibilidad de hallar una filosofía o teoría política en el filósofo alemán. La respuesta afirmativa a esta cuestión me ubica, en parte, en el proyecto de transvaloración de todos los valores como una empresa política agonista que busca construir sentidos que hagan frente a la voluntad de nada. Pues la lucha interpretante e infinita entre las fuerzas es sinónimo de la imposibilidad del cerramiento del sentido. La crítica de Nietzsche a la metafísica me da las herramientas para evocar una subjetividad-política con sentido histórico, consciente del carácter ficcional de la realidad y de la alteridad conflictiva como irreductible.

“La vida: un relato en busca de narrador”

Lo narrativo no es, entonces, solamente el sistema simbólico en el cual los hombres disponen expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia.

DELORY-MOMBERGER (2015, p. 5)

Anteriormente mostré la posibilidad de pensar la subjetividad política a partir de algunos elementos de la filosofía de Nietzsche. Esto con el fin de empezar a leer, desde los estudios narrativos, a un filósofo en clave pedagógica. Ahora, voy a remitirme a uno de los referentes canónicos en dichos estudios y que los sustentan filosóficamente: Paul Ricoeur. Así, intento traer a colación otros elementos que me permitan pensar la configuración de la subjetividad desde el relato. Para el caso, es posible señalar que tanto en Nietzsche como en Ricoeur está el vínculo de la ficción como posibilidad que desde el lenguaje pueda transfigurarse la subjetividad política.

Si retomo la preocupación de que las investigaciones narrativas tengan un fuerte sustento filosófico y epistemológico, encuentro que a partir de Ricoeur puede evidenciarse el vínculo existente entre la narrativa y la hermenéutica. Este lazo en el que participa también la literatura está tejido desde la metáfora que señala que “las personas son tanto *escritores como lectores* de su propio vivir” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 88). De esta manera, se establece un paralelo entre la escritura de un texto literario y un relato de vida o entre la construcción de un texto y la construcción de la propia vida.

El vínculo entre el relato y la existencia humana es su carácter temporal. Precisamente, Ricoeur postula que existe una correlación entre el carácter temporal de la existencia humana y contar una historia. Es decir, no es posible comprender el tiempo apartado de la narración o la narración de espaldas al tiempo. En palabras de Ricoeur: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2013, p. 113).

Entonces, vivimos nuestra experiencia de manera temporal y narrativa. Nuestros relatos están configurados temporalmente en una trama con sentido que es lo propio de los relatos. “La *trama* es la operación configuradora por la que hechos particulares y sucesos adquieren la forma de historia o de narración; por lo que cualquier acontecimiento, para que sea tal, precisa ser puesto en intriga, integrado

en un relato” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 91). De esta manera, en palabras de Ricoeur, “la trama: ‘toma juntos’ e integra en una historia total y compleja los acontecimientos múltiples y dispersos, y así esquemmatiza la significación inteligible que se atribuye a la narración tomada como un todo” (Ricoeur, 2013, p. 32). En el proceso de configuración de la trama se desarrolla lo que Ricoeur denomina como ‘identidad narrativa’. Este concepto permite mostrar cómo los sujetos son resultado de sus experiencias narradas. Pues, al mismo tiempo que la narración toma las experiencias para construir los relatos, la construcción del relato mismo constituye experiencia. Por ello, la trama es definida como “la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que en el relato, han ido configurando la vida” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 91).

En consecuencia, es posible afirmar que a partir de las diferentes formas de narrarse se producen variadas maneras de ser de las subjetividades. En este proceso puede observarse que desde el relato tenemos acceso a los hechos y acontecimientos tanto de la vida ajena como de la propia. “El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y una identidad mantenida a través del tiempo” (Delory-Momberger, 2015, p. 3). Entonces, dicho acceso se experimenta a través del lenguaje: palabras e imágenes. Por tanto, la vida es vida narrada. Frente a esto, Delory-Momberger señala, al igual que Nietzsche, cómo el hombre olvida que las imágenes que usa para darle ‘curso’ a su vida son tan solo metáforas usadas en el devenir cosmológico. Por ello es necesario, dice Ricoeur recordando a Nietzsche, la ‘radical honestidad intelectual’ (*Redlichkeit*) de la que forma parte reconocer que los paradigmas no son absolutos: “nos adherimos desesperadamente a la idea de que el orden es nuestro mundo, *a pesar de todo*” (Ricoeur, 2013, p. 141). Sin embargo, el mismo Nietzsche (2006) señala que es propio del intelecto humano creerse el centro del mundo. “Pero, si pudiéramos comunicarnos con la mosca, llegaríamos a saber que también ella navega por el aire poseída de ese mismo *pathos*, y se siente el centro volante de este mundo” (p. 17).

Así, tomamos las metáforas que circulan en la atmósfera social y les imprimimos nuestra singularidad y con las historias que contamos nosotros mismos. Nuestro cuerpo, por ejemplo, surge cuando cuenta historias, como dice Delory-Momberger utilizando a Schapp. En este camino, lo que Ricoeur llama la estructura prenarrativa de la vida toma forma, al igual que la intriga, en una historia con un inicio, desarrollo y un final. “Por el relato, los hombres se convierten en los propios *personajes* de su vida y le asignan una *historia*”. De este modo, la vida cobra sentido en el relato, en él tiene su ‘lugar’; cobra relevancia como historia. En todo caso, “entre vivir y relatar se abre un espacio, por ínfimo que sea. La vida es vivida, la historia es relatada” (Ricoeur, 2002, p. 18). No obstante, podemos preguntar: “¿pueden los individuos humanos vivir la vida fuera del relato? ¿Puede la vida ser vivida sin ser contada? ¿Existe una vida humana que no esté en relación con ella misma?” (Delory-Momberger, 2015, p. 2).

En este proceso de reconfiguración de la realidad por medio del texto cumple un papel vital la ficción. Esta suministra a las formas narrativas no históricas los esquemas de inteligibilidad para configurarse:

El mundo de la ficción es un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad [...] en esta fase, la referencia se mantiene en suspenso: la acción imitada es una acción *solo* imitada, es decir, fingida, fraguada. Ficción es *fingere* y *fingere* es hacer. El mundo de la ficción, en esta fase de suspenso, no es más que el mundo del texto, una proyección del texto como mundo. (Ricoeur, 2002, p. 21)

De esta forma, es posible, por medio de la ficción y su poder para reconfigurar la acción, pensar en desafiar la realidad establecida y crear mundos nuevos. Mediante el ‘como si’ que nos provee el lenguaje puede transfigurarse el mundo y las maneras de ser y estar en él: “la ficción es precisamente lo que hace del lenguaje ese supremo peligro” (Ricoeur, 2013 p. 151). Así, el relato reconfigura la vida y por tanto al sujeto. Para Ricoeur esta potencia del texto no termina con la configuración de la trama, sino con el encuentro entre el mundo del texto y

el mundo del lector. Así, “el acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector” (Ricoeur, 2006, p. 15). De esta manera, las obras ficcionales o narrativas amplían la experiencia, el mundo del lector y por tanto configuran su subjetividad. Este movimiento se da en tanto el lector actualiza la trama del texto.

Así, el mundo del texto y el mundo del lector tienen en común la configuración de la trama. “La trama, dice Aristóteles, es la mimesis de una acción” (Ricoeur, 2013, p. 33). Esta, la trama, hace las veces de mediadora entre “prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra” (p. 33). Entonces, por medio de las tramas inventadas por nosotros mismos damos “forma a nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en el límite, muda” (Ricoeur, 2002, p. 20). Así, por medio de la ficción configuramos las tramas que dan voz a nuestras experiencias.

En este sentido, el texto puede confrontar la realidad, subvertirla o afirmarla: “la relación más paradójica del arte con la realidad sería incomprensible si el arte no des-compusiera y no re-compusiera nuestra relación con lo real” (Ricoeur, 2002, p. 21). De este modo, la comprensión política de la subjetividad tiene que ver con la manera en la que el hombre se configura por medio de las tramas, puesto que nos relacionamos con nosotros, con los otros y con el mundo de manera narrativa, es decir, ficcional:

La ficción tiene ese poder de *rehacer* la realidad y, más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlo. (Ricoeur, 2002, p. 26)

De esta manera, parece que no es posible afirmar tajantemente que los seres humanos no pueden vivir la vida por fuera del relato. Pues damos sentido a la vida por medio de los relatos que contamos. Así, a pesar de que Ricoeur señala que existe un abismo insalvable entre la vida y las historias, argumenta

cómo la vida se narra y los relatos se viven. Para el autor francés, existe una estructura prenarrativa de la experiencia que al devenir en historias da lugar al nacimiento de la subjetividad entendida como identidad narrativa. De este modo, la génesis del hombre se da a partir de su comprensión como un ser enredado en historias. En esa configuración, que tiene que ver con las tramas culturales en las que se desarrolla, la ficción tiene un papel fundamental en la posibilidad que se tiene de escapar de los peligros de la identidad absoluta.

Sobre la posibilidad de formación/ transfiguración de la subjetividad política

*La posibilidad de una transmutación como nueva
forma de sentir, de pensar y sobre todo como nueva
forma de ser (el superhombre).*

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba> (2008, p. 103)

Pensar en la formación de la subjetividad política implica aceptar que, en diferentes espacios educativos, esta labor es posible. En dicha tarea, he recurrido a la filosofía para tomar la comprensión del fenómeno subjetivo y de su carácter político. De igual manera, más allá o junto con los conceptos, nos remitimos a una forma de reflexión o pensar que es propia de una actitud filosófica crítica: en este caso, no dar por sentada ninguna verdad y someter las creencias establecidas a revisión constante. Además, entenderlas como formaciones históricas que están insertas en relaciones de poder. Ficciones que buscan imponer una interpretación del mundo y, por tanto, de la subjetividad.

Al enfrentarme a la tarea de formar subjetividades políticas encuentro la pregunta: ¿qué tipo de subjetividad política? Junto a ello, debo reconocer que la formación del sujeto político es un proceso que no ocurre en su totalidad en un espacio particular. Esto significa que puede ser más factible apuntar a formar en la escuela aspectos que se consideren como constitutivos de la subjetividad política (entre ellos, la memoria, la narración, la identidad, el posicionamiento y la proyección) (Ruiz y Prada, 2012).

Precisamente, sobre el caso particular de la narración, Ruiz y Prada retoman a Paul Ricoeur para señalar cómo, al configurar la trama narrativa, siempre en vínculo con la temporalidad, estamos al mismo tiempo configurando nuestra identidad narrativa. Sin embargo, matizan cómo las narraciones sobre nosotros mismos no están libres de la influencia de poderes que buscan ‘monopolizar los relatos’. Por tanto, es imperante que hagamos frente a esta circunstancia y nos proyectemos: “si renunciáramos a esta opción: “narrar de otro modo”, estaríamos declarando del todo la bancarrota de nuestra subjetividad política y aceptando sumisamente la privatización” (Ruiz y Prada, 2012, p. 50). En consecuencia, la subjetividad política debe concebirse de manera narrativa, es decir, a partir de la construcción de relatos como individuo o colectividad: “la subjetividad política sería, en todo caso, un universo discursivo-narrativo, un campo conceptual en permanente construcción” (p. 52). En suma, los autores señalan la posibilidad de formar la subjetividad política y para ellos: “formar la subjetividad política es dar herramientas para el ejercicio del poder” (p. 18), herramientas que deben permitir habilitar subjetividades conscientes de que la existencia no puede ser, sino con otros.

Ahora, si retomo esta comprensión de la subjetividad, como anclada temporalmente en un contexto particular que es posible transformar mediante la narración, puedo afirmar también la posibilidad de su transfiguración. De hecho, para autoras como Judith Butler (2001), el nacimiento del sujeto está cifrado por este darse la vuelta frente al poder. Esta autora tematiza cómo se relacionan el poder, la potencia y la formación del sujeto. Para ella el sustrato de la existencia del sujeto es el mismo poder que lo domina. De ahí que “el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia” (p. 12). En este sentido, la potencia está supeditada de manera paradójica a un poder que hace las veces de su origen y su sustento. De este modo, el sujeto es un lugar de ambivalencia dado que su nacimiento ocurre como ‘efecto’ de un poder que lo precede y también es su ‘condición

de posibilidad’. Esta potencia condicionada puede romper el poder que la violenta. De cualquier manera, el poder logra que el sujeto internalice sus formas de regulación de tal modo que este puede operar en contra de sí mismo. Sin embargo, en este proceso se evidencia la singularidad de cada sujeto, su reinterpretación, frente a las coacciones del poder. Este poder exterior que obliga al sujeto a la subordinación “asume una forma psíquica que constituye la identidad del sujeto” (p. 13). En suma, el sujeto consiste en el darse la vuelta frente al poder.

Por tanto, es posible que el sujeto² se transfigure. Esta transfiguración puede producirse a partir de la voluntad de ficción. Mediante esta se puede experimentar, ensayar, crear. “Eso puede ser la filosofía como una forma de vida [...] la filosofía como experimento y como riesgo, pero también como transfiguración, porque se puede afirmar a partir de lo que no parece afirmativo” (Cifuentes, 2000, p. 183). Esto quiere decir que la potencia puede ser suscitada. Así, la capacidad de reinención usada conscientemente es primordial para transfigurar la propia subjetividad. Precisamente, Ruiz y Prada, ante la necesidad de reconocernos como agentes de cambio y de transformación, señalan la importancia de rescatar el concepto de *consciencia*. Esta implica descubrir la posibilidad de tomar distancia de nosotros mismos, entender que el mundo lo construimos con otros. Por eso, resaltan que: “cuando hablamos de subjetividad política nos referimos a una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (Ruiz y Prada, 2012, p. 35). En este contexto preguntan: “¿Cómo agenciar procesos de construcción crítica y transformadora de la subjetividad?” (p. 36).

2 La influencia de la crítica nietzscheana de la metafísica y del pensamiento moderno ha influido notablemente en las concepciones sobre el sujeto. Un ejemplo de ello es el trabajo de Claudia Piedrahita (2014), en el que desde una filosofía de la diferencia entiende la subjetivación “como devenir al interior de un campo de fuerzas que constituyen emergencias de condiciones singulares de existencia, además de posicionamientos y afirmaciones que se despliegan a través de los afectos, los deseos y las trayectorias ético políticas” (p. 16). Esta definición es contraria a los conceptos de subjetividad, sujeto e identidad. Pues estos últimos remiten a un “estado del ser, a un momento estable con permanencia en el tiempo, mientras que subjetivación hace más referencia a un proceso, a un movimiento incesante (p. 16).

Un breve acercamiento a esta pregunta implica señalar que, en la filosofía de Nietzsche, “el elemento creador del sentido y de los valores se define también necesariamente como el elemento *crítico*” (Deleuze, 2008, p. 122). La crítica en Nietzsche, enfatiza Deleuze, no consiste en revisar que lo establecido se encuentre bien, sino en destruir los valores reactivos para crear nuevos sentidos. En concordancia, “*transmutación de los valores o transvaloración* significa la afirmación en lugar de la negación, y aún más, la negación trasformada en poder de afirmación, suprema metamorfosis dionisiaca” (Deleuze, 2008, p. 103). Empero, Nietzsche señala que gobiernan los valores nihilistas, la voluntad de nada. Pues, en las relaciones entre las fuerzas, en distintos momentos históricos, pueden gobernar o bien las fuerzas activas o las reactivas. En estas dinámicas de las fuerzas, ‘las fuerzas activas devienen reactivas’. Esto no pasa porque se dé un triunfo de las fuerzas reactivas, sino que la victoria es de la voluntad de nada, que es otro devenir de la voluntad de poder: ‘un devenir nihilista’. El triunfo de las fuerzas reactivas se debe a que estas separan a las fuerzas activas de lo que estas pueden. Por esto, según Deleuze, la filosofía de Nietzsche tiene como finalidad la liberación del pensamiento de las fauces del nihilismo. Para ello se requiere una ‘transmutación’: un nuevo modo de pensar: “Crear en la inocencia del porvenir y del pasado, crear en el eterno retorno. Ni se plantea la voluntad como culpable, ni la propia voluntad se siente culpable de existir” (Deleuze, 2008, p. 55). Precisamente, es la crítica la que implica esta dinámica afirmativa: es la transfiguración de lo negativo, de los valores reactivos.

La búsqueda de una voz pedagógica: filosofía, narraciones (auto) biográficas y formación de la subjetividad política en la escuela

He mostrado, a partir de la preocupación de tres teóricos de los estudios narrativos, que desde la filosofía se fundamentan o sustentan teórica, ontológica y epistemológicamente las investigaciones y prácticas (auto)biográfico-narrativas en educación. De esta manera, se produce un diálogo fecundo entre narra-

tiva, filosofía y educación. Sin embargo, por ejemplo para Gómez (2013), los modos de proceder de la filosofía y las ciencias sociales se muestran incompletos para abordar fenómenos sociales en el campo educativo como la formación de la subjetividad política. Frente a esto, señala que la literatura se presenta como una forma de conocimiento válido y los relatos se muestran como herramientas privilegiadas para adentrarse en los “horizontes de inteligibilidad de las narrativas políticas, que la teoría social y la filosofía no logran alcanzar por su obligatoriedad de mantenerse en unos juegos de lenguaje instituidos y normatizados por unas gramáticas sedimentadas históricamente” (Gómez, 2013, p. 30). Ahora bien, estas miradas instituidas y normalizadoras de la filosofía instrumentalizan el aprendizaje y la educación cuando le imponen objetivos externos a la escuela (Simons y Masschelein, 2018). Por tanto, es necesario encontrar una perspectiva ‘interna’ que no vea la formación escolar desde un punto de vista funcionalizante, sino que responda a los intereses intrínsecos de la escuela. Para Masschelein y Simons, para que se dé este rescate de la experiencia escolar, es pertinente una lengua pedagógica. De allí que señalaré la importancia de las herramientas (auto) biográfico-narrativas para construir dicha lengua, tanto como para la formación de las subjetividades políticas en la escuela.

Es importante mencionar que no es posible dar por sentado que el papel de la escuela sea la formación de la subjetividad política. De hecho, para Masschelein y Simons la perspectiva política sobre la educación o el aprendizaje es una de las formas de instrumentalización de la escuela. Estas miradas externas considerarían que el aprendizaje es algo ‘natural’ que se da sin la necesidad de las operaciones artificiales de la escuela. En consecuencia, cuando la observan lo hacen para evaluar si cumple eficientemente con unos objetivos preconcebidos desde el exterior y el resultado es que es una institución que no funciona. En este sentido, los autores señalan que “la filosofía de la educación o teoría educacional” critica las perspectivas psicológicas, económicas, sociológicas o biológicas de abordar la educación, pero ella misma cae en una mirada externa que

instrumentaliza o funcionaliza la escuela. Más aún, existe una

[...] omnipresencia de esta perspectiva en la filosofía de la educación [...], repite de hecho el modo en que pensadores magistrales de la filosofía y de la teoría social o política tienden a abordar e incluso a domesticar la educación y el aprendizaje” (Simons y Masschelein, 2018, p. 42)

Frente a esto apuestan a la idea de una voz pedagógica que reivindique la educación y el aprendizaje escolar; sin embargo, en esta búsqueda encuentran que la forma escuela es intrínsecamente política, en tanto pone a las nuevas generaciones en la posición de estudiantes, en la cual pueden profanar y subvertir los antiguos valores, y los expone al mundo. En este sentido, podría pensarse la formación artificial de la subjetividad política atendiendo a esta naturaleza política de la escuela.

Para ejemplificar la idea de que los filósofos de la educación instrumentalizan la escuela los autores toman a Sloterdijk. Así, según ellos, es común que se hable, como lo hace Sloterdijk, de la importancia de la educación para las grandes transformaciones sociales; sin embargo, en sus obras no se aborda en detalle la educación, ni el lenguaje educativo es trabajado con rigor. “Desde el punto de vista de estos adultos o filósofos maduros, y pensándola desde estas perspectivas instrumentales, la educación y el aprendizaje son por lo general marginados, ridiculizados” (Simons y Masschelein, 2018, p. 49). De esta manera, la filosofía de la educación cae en el riesgo de instrumentalizar el aprendizaje. Esto puede ocurrir también al centrarse en la comprensión de las grandes teorías filosóficas que tiene como consecuencia volver a la educación un espacio para aplicarlas. En este sentido, se desplaza una verdadera preocupación educativa por atender problemáticas políticas, sociales o éticas.

Es dentro de este marco de ideas que Simons y Masschelein, (2018) postulan la necesidad de encontrar una voz o perspectiva pedagógica que devuelva el aprendizaje o la educación a la escuela: “considerar el aprendizaje escolar como un ser-en-el-medio no orientado ni por un objetivo ni por una

falta o necesidad” (p. 52). De esta manera, al abordar pedagógicamente la lengua de la escuela es posible “esclarecer de qué manera la educación escolar es (desde una perspectiva interna) intrínsecamente política” (p. 26), lo cual no implica que deba cumplir con propósitos exteriores y que la instrumentalicen. Este carácter intrínsecamente político y por el cual llevar a los jóvenes a la escuela es una intervención política radica en que la forma pedagógica hace posible el doble movimiento de “poner a alguien la posición de ser capaz [...], al mismo tiempo, una exposición a algo que está por fuera y, por lo tanto, un acto de presentar y exponer al mundo” (p. 54). Así, esta condición y esta experiencia de estar en el medio o “entre” dos mundos es lo que constituye para los autores la experiencia propiamente educativa. De hecho, son las formas pedagógicas escolares las que posibilitan este carácter de exposición que se potencia con el “aprendizaje” escolar. Dicha exposición convierte a los niños en estudiantes y los interpela a encontrar su propio destino como nuevas generaciones.

En esta búsqueda del propio destino encontramos, en todo caso, una coincidencia con la vida filosófica. Pues la filosofía no puede entenderse únicamente como un sistema de ideas rigurosamente estructurado, sino como una actitud o forma de pensamiento, más aún, como una manera de vida. Según Walter Kohan (2018), Masschelein señala que en Sócrates: “la filosofía no nace solo como doctrina, teoría o sistema, sino también como un cuidado con la propia vida, como un hacer de la propia vida un problema crucial para el pensamiento” (p. 72). De este modo, Sócrates inauguraría la vida como un problema para la filosofía, así como la filosofía vista como educación de sí mismo que apunta al cuidado. El llamado de Sócrates es a pensar y vivir de otra manera. Por tanto, Kohan (2018) señala que Sócrates alerta que, de no cambiar nuestra vida, no solo el mundo, sino nosotros mismos perderíamos la propia ‘potencia’ o ‘potencial’. En este sentido, Sócrates “parece estar afirmando, al mismo tiempo, una experiencia filosófica y educativa y, de alguna manera, la inseparabilidad entre una y otra” (p. 72).

En todo caso, según Kohan, Masschelein se distancia de Sócrates, pues para este último la educación debe ocurrir por fuera del campo escolar institucional. Así, mientras que el llamado socrático: ‘tienes que cambiar tu vida’ aparece como una orden moral que deja ver una impotencia, el pedagogo habla afirmativamente y muestra la capacidad para prestar atención al mundo. “El pedagogo sería quien lleva el alumno hasta la escuela, el lugar donde el mundo se des-cierra y la potencia se des-cubre” (Kohan, 2018, p. 74). Lo interesante para mi propósito es que Kohan muestra que Masschelein, traído aquí a colación como filósofo de la educación, mantiene una relación ambivalente con la filosofía. Por un lado, fundamenta sus posturas en filósofos de tradición, que a su vez también critican el modo tradicional de practicarla. Por otro lado, critica a la filosofía por verla como contraria a la actitud propia del pedagogo. Masschelein se distancia “del gesto socrático platónico aristocrático, de superioridad, a través del cual el filósofo afirma un camino que debería ser seguido para salir de la oscuridad” (Kohan, 2018, p. 74).

Por ello, es importante que la enseñanza de la filosofía o su ‘utilidad’ para la formación de la subjetividad política en la escuela esté abierta a otras formas de filosofar. Como parte de este proceso debe dirigirse la mirada a lo cotidiano de la escuela y a lo que la constituye como tal. Hacer de lo cotidiano una pregunta filosófica o preguntarse filosóficamente por lo cotidiano de la escuela. Esto es, entre otras cosas, tematizar las experiencias escolares a partir de la voz de los propios habitantes de la escuela. Las narrativas (auto)biográficas son justamente herramientas que apuntan a construir relatos escritos o audiovisuales sobre la propia vida. Para esto es necesario crear las condiciones necesarias para que circulen los relatos de experiencia en la escuela: dejar hablar para contar la propia vida. Pues, la mayoría de las veces priman “condiciones de enunciación proclives a la redundancia, la repetición y la confirmación de un campo de visibilidad y verdad” (Suárez, 2011, p. 116). Por eso Suárez propone la necesidad de habilitar nuevos espacios políticos para que en la escuela se pueda pensar y actuar en otras configuraciones de las relaciones de poder.

Así, la vida y sus relatos se convierten en dignos de atención filosófica. Justamente Nietzsche (citado por Deleuze, 2008) señala que

[...] hay vidas cuyas dificultades rozan el prodigio; son las vidas de los pensadores. Y hay que prestar atención a lo que nos cuentan a este respecto, porque se descubren posibilidades de vida, cuyo único relato nos proporciona alegría y fuerza, y esparce luz sobre la vida de sus sucesores. (p. 143)

Este hacer de la vida un tema filosófico que, como se señaló, está cimentado en Sócrates, no deja de tener reparos. Para Foucault (2006), por ejemplo, en Sócrates existe una relación polarizada en la formación del sujeto. Esta, que pulula entre el ámbito de la razón y el intuitivo estético, tiene en el fundador de la mayéutica el punto de inflexión que tiende a privilegiar la racionalidad. Por ello, Foucault denomina *momento cartesiano* a este giro que deja atrás la ‘inquietud de sí’ (*epimeleia heautou*) y reivindica el ‘conócete a ti mismo’ (*gnothi seauton*). En esta transformación, dice Foucault, se deja atrás el ‘espíritu’, en sentido análogo a lo que señalaba Nietzsche (2000a) sobre el hecho de que con Sócrates se desdeña de la intuición por medio de la razón y con ello muere la tragedia griega. Por tanto, en Nietzsche encontramos una defensa de la vida en contra de la moralización y racionalización socráticas. Para Conill (1997), el filósofo alemán establece “una concepción de la filosofía que incorpora la vida del sujeto humano en la reflexión y se atreve a plantear ‘el enigma de la vida y el mundo’” (p. 95). Esta no da prevalencia a la ciencia, sino a la vida. La vida, entendida como voluntad de poder, es el parámetro de medida de las valoraciones.

En todo caso, según lo expuesto anteriormente, mi preocupación apuntaría a que los estudiantes pudieran dirigir su mirada a las experiencias vividas en la escuela, esto es, a las experiencias de aprendizaje escolar que posibilitan su transfiguración. Para ello he señalado que las narrativas (auto)biográficas constituyen una herramienta que apunta justamente al rescate y construcción de las experiencias escolares. En este sentido, son herramientas que atienden a la consolidación de una voz escolar, a la

vez que posibilitan la formación de la subjetividad política. De hecho, en su mismo devenir los estudios narrativos en educación se han consolidado como recursos políticos que han dado voz a los docentes frente a las imposiciones oficiales. Así, los relatos y narraciones en la escuela se constituyen como herramientas de transformación subjetiva y construcción de experiencias: “la experiencia escolar hace referencia a la experiencia de estar-en-el-medio de las cosas, a la experiencia del curso ininterrumpido de la vida en el que nuevos rumbos se vuelven posibles” (Simons y Masschelein, 2018, p. 55). De este modo, la formación de la subjetividad política en la escuela, entre otros modos, puede concretarse por medio de la escritura o configuración de relatos (auto)biográficos.

Así, los relatos (auto)biográficos de las experiencias escolares abonan el camino para la construcción de una voz pedagógica escolar. De este modo, lo que ocurre en la escuela adquiere un estatuto epistemológico y ontológico propio y el saber escolar deja de estar en los márgenes. Por tanto, se hace frente a la tendencia, que señalan Masschelein y Simons, de los filósofos y teóricos sociales a funcionalizar el aprendizaje escolar. En concordancia, los autores proponen revisar la narración filosófica utilizada para explicar de qué trata la educación: “la alegoría de la caverna y la historia en torno al filósofo iluminado que quiere guiar a los prisioneros hacia la luz” (Simons y Masschelein, 2018, p. 60). Puede ser, replican, que lo que sea necesario es inventar una historia pedagógica para tomar el aprendizaje escolar. Una metáfora que implique llevar a los estudiantes hacia la caverna/escuela y los convierta en estudiantes con tiempo y espacio para pensar, para que reconozcan el mundo e incluso puedan profanarlo. Esta historia no filosófico-crítica, sino pedagógico-educativa no hablaría de como liberar a los niños y jóvenes de la escuela, sino de cómo llevarlos a ella.

Conclusiones

Con el ejercicio realizado exploro una posible relación entre los estudios (auto)biográfico-narrativos

en educación y la filosofía a partir de la cuestión de la formación de la subjetividad política en la escuela. En este sentido, mostré cómo es usual que desde los estudios narrativos se recurra a los filósofos o sus filosofías, con el ejemplo particular de Nietzsche y Ricoeur, para sustentar conceptual, ontológica y epistemológicamente sus trabajos. En este camino, encontré varios peligros a los que pueden sucumbir los estudios educativos por estar cercanos al *pathos* filosófico. Para el caso de los estudios narrativos en educación, aunque podría pensarse para otros escenarios, se puede caer en la instrumentalización del campo educativo y de la escuela en pro de objetivos económicos, políticos, sociales o filosóficos. La educación puede terminar como el lugar para que las teorías filosóficas sean ilustradas. Así, la escuela es narrada como un lugar de sombras y representaciones; sin embargo, justamente este relato que parte de un particular *ethos* filosófico oculta una posible voz pedagógica. Pues esta metáfora “trata acerca de la filosofía, de una particular actitud filosófica, pero no de la educación. Quizás necesitamos una historia educativa/pedagógica para la experiencia del aprendizaje escolar” (Simons y Masschelein, 2018, p. 61). Una ‘historia pedagógica’ que invite a los niños a la escuela para darle una verdadera experiencia escolar; experiencia que, dado el carácter intrínsecamente político de la escuela, los lleve a una transfiguración de su propia subjetividad junto con la adquisición de las herramientas para el ejercicio del poder.

En este camino, postulé que las herramientas (auto)biográfico-narrativas son necesarias para que la escuela encuentre su propia metáfora, al mismo tiempo que atienden al objetivo de formar subjetividades políticas. Por tanto, podría decirse que más allá de establecer una relación con la filosofía, se requiere una lectura en clave pedagógica de las teorías filosóficas. No permitir que el *pathos* filosófico determine absolutamente los estudios educativos opacando su propio carácter. Como parte de ello se requiere una nueva *ratio* que está en consonancia con una razón narrativa que adquiere un tono educativo al ser puesta en juego en la escuela. Esta se concreta, entonces, en una voz pedagógica que en

ese mismo sentido permitirá una lectura y prácticas escolares que no traigan como consecuencia la instrumentalización de la escuela.

Referencias

- Ávila, R. (1999). *Identidad y tragedia. Nietzsche y la fragmentación del sujeto*. Crítica.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Ediciones Cátedra.
- Cifuentes, A. (2000). Cuerpo y filosofía en el Zaratustra de Nietzsche. *Universitas Philosophica*, 34-35, 179-207.
- Conill, J. (1997). *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Tecnos.
- Cruz, D. (1993). *Tabula rasa*. Editorial Planeta.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Delory-Momberger, Ch. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J. (2013). *Testigos de sí mismos. Narrativas políticas de jóvenes bogotanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Anthropos, Universidad de Valparaíso.
- Kohan, W. (2018). En defensa de una defensa: elogio de una vida hecha escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 63-82). Mino y Dávila Editores.
- Lemm, V. (2013). *Nietzsche y el pensamiento político contemporáneo*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Alcaldía Mayor de Bogotá y Clacso.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. (1.ª ed.). Planeta Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. (2.ª ed.). Planeta Agostini.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4555>.
- Nietzsche, F. (1984). *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1990). *La ciencia jovial*. Monte Ávila Editores.
- Nietzsche, F. (2000a). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000b). *Más allá del bien y del mal*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce homo*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2006). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano demasiado humano*. Akal.
- Parra, E. (2012). Afirmación y negación de la metafísica en Nietzsche. *Revista Légein: Estudiantes de Filosofía*, (14), 49-68.
- Parra, E. (2019). Representaciones y narraciones formativas de la alteridad. La subjetividad política como escenario de relación y de conflicto. *Análisis*, 51(95), 389-416. <https://doi.org/10.15332/21459169.4756>
- Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15-30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Clacso.
- Quejido, O. (2014). ¿Qué hay más allá de la conciencia? La reelaboración nietzscheana de las relaciones cuerpo-mente en términos de poder. *HYBRIS, Revista de Filosofía*, 5(2), 47-60. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.12997>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Schopenhauer, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación I*. Editorial Trotta.
- Simons, M y Masschelein J. (2018). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa, *Elogio de la escuela* (pp. 41-62). Mino y Dávila Editores.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *3/El saber de la experiencia narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93-137). Clacso y Universidad de Buenos Aires.
- Vaihinger, H. (2006). *La voluntad de ilusión en Nietzsche*. Tecnos.
- Žižek, S. (2007). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós.

La educación colombiana en la globalización (1990-2000)

**Colombian
Education**
in Globalization
(1990-2000)

**A educação
colombiana**
na globalização
(1990-2000)

Gonzalo Valdés-Martínez* <https://orcid.org/0000-0002-9812-6968>

Liana Katherine Devia-Olaya** <https://orcid.org/0000-0002-5827-2362>

Loren K. Vargas Herrera*** <https://orcid.org/0000-0002-3930-0954>



Para citar este artículo

Valdés-Martínez, G., Devia-Olaya, L. K. y Vargas-Herrera, L. K. (2023). La educación colombiana en la globalización (1990-2000). *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-11882>

* Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Correo: gvaldesm@upn.edu.co

** Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Docente orientadora, Institución Educativa Purnio, Secretaría de Educación de Caldas.

Correo: lianadevia@gmail.com

*** Magíster en Desarrollo Educativo y Social, licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: loren.vargashpc@gmail.com

Artículo recibido
09/06/2020

Artículo aprobado
27/07/2020

Resumen

El presente artículo de reflexión realiza una caracterización del discurso educativo que surge con el fenómeno de la globalización en Colombia; el periodo histórico estudiado comprende los años 1990 y 2000, una etapa del país marcada por la apertura económica del país y la ejecución de reformas que refundaron el sistema educativo. La indagación fue adelantada mediante el rastreo de documentos (políticas públicas, artículos académicos y de prensa) producidos en la época. Su análisis se centra en el establecimiento de los acontecimientos que intervienen en el surgimiento de este discurso y en el análisis de los conceptos y tesis que fundamentan la nueva educación. Los resultados muestran la manera en que la apertura económica motiva la modernización, el aumento de la competitividad y la utilización productiva del conocimiento en Colombia, además de la configuración de una educación que contribuye al crecimiento económico, la descentralización de las instituciones y la consecución de la equidad social.

Palabras clave

Globalización; educación; Colombia; capital humano; equidad educativa; descentralización

Abstract

The present reflection article performs a characterization of educational discourse that arises with the phenomenon of globalization in Colombia. The historical period studied covers the years 1990 and 2000, a stage marked by the economic opening of the country and the implementation of reforms that refunded the educational system. The investigation was carried out by tracing documents (public politics, academic, and press articles) produced at the time. His analysis focuses on the establishment of the events that intervene in the appearance of this discourse and on the analysis of the concepts and theses that underlie the new education. The results show the way in which economic openness motivates modernization, increased competitiveness, the productive use of knowledge in Colombia, and the configuration of an education that contributes to economic growth, the decentralization of institutions, and the achievement of social equity.

Keywords

Globalization; education; Colombia; human capital; educational equity; decentralization

Resumo

O presente artigo de reflexão faz uma caracterização do discurso educativo que surge com o fenômeno da globalização na Colômbia; o período histórico estudado inclui os anos de 1990 e 2000, uma etapa na que o país caracteriza-se pela abertura econômica e a execução de reformas que restabeleceram o sistema educacional. A pesquisa foi adiantada pelo rastreamento de documentos (políticas públicas, artigos acadêmicos e de imprensa) produzidos na época. Sua análise concentra-se no estabelecimento dos acontecimentos envolvidos no surgimento desse discurso e na análise dos conceitos e teses que fundamentam a nova educação. Os resultados mostram a maneira como a abertura econômica motiva a modernização, o aumento da competitividade a utilização produtiva do conhecimento na Colômbia, além da configuração de uma educação que contribua para o crescimento econômico, a descentralização das instituições e a consecução da equidade social.

Palavras-chave

Globalização; educação; Colômbia; capital humano; equidade educacional; descentralização

Introducción

La década de los noventa fue un periodo de profundos cambios para la sociedad colombiana. La promulgación de la Constitución Política de 1991 y el fenómeno de la globalización motivaron reformas en los ámbitos culturales, jurídicos, económicos y políticos del país. En el campo de la educación, fueron sancionados un conjunto de acuerdos internacionales, leyes y políticas educativas que le asignaban nuevas funciones y dinámicas de organización al sistema educativo. Por consiguiente, el presente artículo pretende caracterizar el discurso educativo colombiano surgido durante el proceso de globalización entre los años 1990 y 2000.

El problema de estudio abordado permite la problematización de conceptos de uso cotidiano en el campo de la educación como *calidad*, *gestión educativa*, *competitividad* o *equidad social*. También, amplía la comprensión acerca de la utilización de la ciencia, el conocimiento y la tecnología en el campo económico. Finalmente, pone de manifiesto los acontecimientos que motivaron las reformas educativas en Colombia, a la vez que señala las nuevas funciones, objetivos o finalidades que asume la educación.

La presente reflexión fue realizada desde la perspectiva metodológica de la arqueología-genealógica propuesta por Michel Foucault, la cual consiste en un ejercicio de análisis histórico del comienzo de los discursos, en donde describe los acontecimientos y fuerzas que participan en su configuración (Foucault, 2014). Para ello se rastrearon documentos publicados en el periodo 1990-2000. El material seleccionado consistió en políticas públicas internacionales y nacionales, artículos de revistas especializadas que abordan la relación educación/globalización y artículos del periódico *El Tiempo*.

El abordaje de los documentos supuso un ejercicio de organización, recorte, distribución y definición de unidades, conjuntos y relaciones en el propio tejido documental, usando como instrumentos la tematización, la construcción de familias semánticas y la formación familias de significación. La aplicación de las técnicas de elaboración de la

masa documental permitió la liberación de un dominio de signos, frases y proposiciones que estaban contenidos en unidades de discurso como el libro o el autor; para luego identificar las regularidades y relaciones en cuanto a los conceptos y las temáticas presentes en el discurso educativo en la globalización (Foucault, 2010).

En consecuencia, el análisis histórico del discurso se enfocó en el establecimiento de las fuerzas y los acontecimientos que desempeñaron un papel operativo en la constitución de la educación durante la globalización, y en la definición de los conceptos, tesis y maneras de pensar que caracterizan y cohesionan esta racionalidad sobre la educación (Foucault, 1982).

Los hallazgos son presentados al lector en dos momentos: en el primero, se analizan los cambios económicos, culturales y políticos que motivaron la emergencia del discurso globalizado sobre la educación; en el segundo, se discurre sobre las exigencias que la globalización económica impone a la educación colombiana durante los años noventa, exponiendo las nociones y argumentos utilizados en su exposición.

Los cambios internacionales de la economía

A finales de la década del ochenta, las relaciones económicas adquieren un mayor dinamismo e interconexión mundial (Largo, 1992). Este suceso marca la caída de las economías con límites en las fronteras nacionales y el ascenso de la integración económica de los países al mercado mundial. La consecución de esta ruptura implicó un proceso de desregularización de la economía, la cual hizo posible la libre circulación de capitales y la eliminación de las barreras comerciales (Coraggio, 2000, p. 30).

El acoplamiento de las economías nacionales al sistema económico mundial se conoce como *internacionalización de la economía* (Universidad de San Buenaventura, 1991, p. 24). El posicionamiento de este discurso en América Latina es resultado de la acción de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Bajo su asesoramiento, los países adoptaron medidas de apertura económica que garantizaran el incremento de la productividad y el pago de las crecientes deudas externas (Federación Colombiana de Educadores [Fecode], 1991, p. 26).

La internacionalización de la economía fue concebida como un elemento que permitía el desarrollo de los países, ya que el crecimiento económico sostenido era alcanzado con la participación de las economías nacionales en los mercados internacionales. Sin embargo, en la consecución de este resultado era necesario el cumplimiento de dos requisitos: a) la apropiación de la ciencia y la tecnología por parte de la población y las organizaciones nacionales (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 51); y b) la transformación de las instituciones del Estado mediante la incorporación de criterios de gestión empresariales, que permitieran “instaurar el mercado mundial como principal mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones” (Coraggio, 2000, p. 29).

En consecuencia, la consolidación de la globalización pasaba por la armonización de los ámbitos educativos, políticos y sociales con el sistema económico. Los esfuerzos políticos de adaptación de la sociedad colombiana se concentraron en la modernización de la sociedad y la producción, el incremento de la competitividad de los sistemas productivos y la integración del conocimiento en la vida económica.

La modernización, un salto al progreso

En Latinoamérica el discurso de la modernización ha estado presente desde la segunda mitad del siglo xx, asociado a la idea de urbanización, industrialización, mercantilización y racionalización de la sociedad (Ianni, 1998, p. 61). Sin embargo, en el decenio de los años 1990, este concepto es utilizado de una manera distinta debido a su relación con el fenómeno de la globalización. La vinculación de estas nociones es expuesta con claridad por el presidente colombiano Cesar Gaviria durante su acto de posesión en 1990: “[...] por eso, debemos avanzar en un proceso de internacionalización de

la economía colombiana. La apertura es eso: un proceso de modernización” (citado por Fecode, 1991, p. 27)

La modernización implica la apropiación de los códigos culturales de la modernidad por parte de las sociedades e instituciones de los países subdesarrollados. La justificación de este proceso de aculturación se basa en la idea del carácter universal de la modernidad europea, siendo importante su expansión por todos los rincones del mundo para garantizar el desarrollo de las naciones (Escobar, 2005, p. 11). En suma, la modernización supuso la generalización de los valores occidentales, ya que según Octavio Ianni (1998),

La tesis de la modernización del mundo siempre lleva consigo la tesis de la occidentalización del mundo, al comprender principalmente los patrones, valores e instituciones predominantes en Europa Occidental y en los Estados Unidos. Es una traducción de la idea de que el capitalismo es un proceso civilizatorio no solo superior sino también más o menos inexorable. La modernización tiende a desarrollarse por los cuatro rincones del mundo, generalizando patrones, valores e instituciones occidentales. (p. 60)

Aunque la modernización tuvo impactos en todas las dimensiones de la sociedad, su énfasis se encuentra en el plano económico. Las estructuras productivas fueron transformadas mediante la asimilación de los avances de la ciencia y la tecnología en los procesos industriales. Las modificaciones adelantadas buscaban la apropiación de los patrones de producción utilizados en las empresas transnacionales por parte de las economías subdesarrolladas (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 95). Esta dinámica de actualización facilitaba la vinculación de los países a las nuevas relaciones del mercado mundial, así se perseguía la senda de crecimiento económico trazada por los países desarrollados.

Competitividad es sinónimo de éxito

El término competitividad ha sido asimilado en el lenguaje cotidiano de las instituciones e individuos.

Su aplicación durante los años 1990 expresa una doble significación de carácter complementario, por un lado, indica una característica del mercado que determina el éxito o fracaso de los países, y por el otro, señala la capacidad que deben poseer los actores del mercado para poder sobrevivir y conseguir el crecimiento económico. Por tanto, “ser competitivos significa estar en la capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios” (Coraggio, 2000, p. 29).

La adquisición de la competitividad se ha convertido en el objetivo de los países, las organizaciones e individuos de todas las latitudes del mundo. En el caso de América Latina, su búsqueda se justifica en la exigencia que produce la participación dentro de un orden económico mundial caracterizado por el predominio de las economías de mercado y los rápidos avances tecnológicos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 1995, p. 113).

La consecución de la competitividad pone de relieve la creación de ventajas competitivas que hagan posible la adaptación a las condiciones del mercado. Los factores que mejoran la capacidad de competencia se concentran en tres aspectos. En primer lugar, se considera necesario el incremento de los niveles de ciencia y tecnología, para el aumento de la productividad de los trabajadores y la generación de mercancías de una mayor calidad (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 51). En segundo lugar, se enfatiza en la ejecución de reformas estatales que eliminen las regulaciones que limitan la circulación del comercio y los capitales. Con este fin fueron adelantadas reformas políticas neoliberales que privatizaban los servicios sociales y los entregan a los actores del mercado (Coraggio, 2000, p. 30).

Finalmente, desde las teorías económicas neoliberales que tienen como pioneros a Milton Friedman y la Escuela de Chicago, se propuso la constitución de una competitividad verdadera y sustentable a partir del incremento en los niveles de capital humano. La teoría del capital humano postula la utilización del sector educativo por parte del sector productivo

con el fin afectar variables de interés como el empleo, el crecimiento económico, la pobreza y la equidad social (Dieterich, 1996). La educación constituye, así, una inversión que permite la expansión de la economía y el aumento de los ingresos personales a través de la cualificación de los individuos que participan de los procesos económicos. En síntesis, la idea central de esta formulación consiste en que una “mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 1991, p. 3).

La noción de *capital humano* presente en los discursos analizados posee dos dimensiones, una individual o microeconómica, y otra social o macroeconómica. Según el sociólogo Fernando Gil Villa (1997), estas dimensiones se diferencian en que,

En la primera, un aumento de los costes públicos y privados en educación a nivel nacional implicaría, conjuntamente con otras inversiones, un aumento de la renta nacional, lo que explicaría la superioridad productiva de los países tecnológicamente avanzados. [...] En la segunda, un aumento de los años de educación a nivel individual dará lugar a un aumento de la productividad futura del trabajador en el puesto de trabajo y por tanto a un incremento de los ingresos. (p. 57)

Por consiguiente, se establecieron las siguientes relaciones de causa-efecto en el discurso económico de la globalización: a) el gasto social dirigido a la educación afecta la expansión de la economía, y b) la cualificación de una persona brinda las capacidades indispensables para ocupar mejores oportunidades de éxito social (Gil, 1997, p. 61).

A mayor conocimiento mayor riqueza

Los rápidos avances científicos de las últimas décadas del siglo xx han sido interiorizados en los procesos productivos de las empresas. Esto ha generado un modelo de industria informatizada en donde los aportes de la tecnología, la robótica y la genética son usados para la creación de mercancías con una mayor calidad y valor agregado (Facundo, 1990). De ahí que, la utilización del conocimiento adquiriera

un renovado interés por parte de los discursos económicos; así, una de sus metas es la reforma de las instituciones productivas mediante la apropiación de las innovaciones científicas y tecnológicas en sus labores. Con ello se instaurará un vínculo entre el sector productivo y las organizaciones que generan conocimientos.

El carácter económico del conocimiento lo transforma en un recurso estratégico para el desarrollo de los países y el incremento de las riquezas. La ciencia y la tecnología se tornan relevantes para que las diversas organizaciones, instituciones y países avancen en el control de la naturaleza, las relaciones de producción y los otros hombres (El Tiempo, 16 de noviembre de 1991). En tal sentido, se potencia una mirada instrumental, pragmática y utilitarista del saber en la cual los aportes de la ciencia son valiosos en la medida que multiplican el lucro o son aplicados al mundo de los negocios (Ianni, 1998, p. 98).

Por tanto, durante los años noventa se consolida en el discurso económico la idea de que “el conocimiento es el gran capital del siglo XXI” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura *et al.* [Unesco], 1998, p. 19). Esta idea es introducida en la agenda de los países y organizaciones, puesto que

[...] la velocidad, el ritmo de cambio y la calidad de la creación y adquisición de sistemas de información y conocimiento serán [...] los indicadores determinantes de los distintos niveles de productividad inteligente, mediante los cuales se discriminan las expresiones de creatividad y bienestar humanos. (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 32)

Nuevas funciones de la educación

Los retos afrontados por la sociedad colombiana durante la década del noventa (internacionalización de la economía, modernización de la producción, competitividad y uso productivo del conocimiento) motivaron profundas transformaciones en el sistema educativo colombiano. La educación se encargó de la instauración de los cambios sociales mediante

la formación de un nuevo tipo de seres humanos (Chaux, 1992). Esto significó la apropiación de las metas económicas como funciones sociales de la educación, dentro de las cuales se destacaron la búsqueda del crecimiento económico, la consecución de la equidad social y la descentralización de las instituciones estatales. A continuación, se profundizará en estos elementos teniendo en cuenta su relación existente con las fuerzas económicas y políticas.

La educación contribuye al crecimiento económico

En las últimas décadas, el crecimiento económico es considerado, por encima de la democracia y la integración social, el factor central del desarrollo de los países. Esta posición prioritaria ha sido justificada por los beneficios que el aumento de la productividad tiene en los niveles de ahorro, consumo e inversión de los países, ya que estos últimos son elementos posibilitadores de un mayor bienestar social.

El incremento sostenido de los sistemas económicos será la principal meta social de los gobiernos colombianos de la década del noventa. Los avances o retrocesos en esta materia fueron medidos constantemente utilizando como criterio el valor total de la producción de bienes y servicios, denominado también *producto interno bruto* (PIB). Así mismo, se multiplicaron los esfuerzos destinados al fortalecimiento de los factores que garantizan el crecimiento económico, estos son la acumulación de conocimiento, el mejoramiento de la educación, la formación de capital humano, la inversión en infraestructura y la consolidación de un ambiente político favorable (Universidad de San Buenaventura, 1991, pp. 16-17).

En consecuencia, la educación asumió un papel central en el discurso económico, ya que en ella se encontraba la clave del progreso de los países. El cumplimiento de esta función impuso una acción educativa orientada a incrementar “la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, [...] a través de la acumulación de conocimientos” (Banco Mundial, 1996, p. 23). Esto supuso la generación y adaptación de los trabajadores, los

científicos y los maestros a las exigencias del mundo de la producción. La labor de las instituciones educativas se centró en la aplicación eficiente de los insumos que hacían posible la obtención de dos bienes centrales para la economía del siglo XXI: el conocimiento y el capital humano.

Educación y capital humano

La utilización del sector educativo en la acumulación de mayores niveles de capital humano se fundamentó en la idea que una mayor formación de los trabajadores estimulaba el crecimiento de las economías y elevaba los ingresos económicos de aquellos. Esta idea puso de relieve la relación directa entre los niveles de educación de las personas con el incremento de la productividad del trabajo y la aplicación de nuevas tecnologías a la producción (Banco Mundial, 1996, p. 21).

La generación de capital humano supuso el establecimiento de sistemas educativos de alta calidad que permitieran un alto rendimiento académico y la apropiación del conocimiento científico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [Unesco] y Consejo de Educación de Adultos de América Latina [Ceaal], 1997, p. 26). El objetivo de los procesos de formación estuvo orientado a la adaptación de los individuos a los cambios que ocurren en el mercado de trabajo a causa del avance tecnológico y la apertura económica.

Las estrategias utilizadas por las instituciones educativas en la formación del capital humano se caracterizaron por la combinación de métodos basados en aprendizajes básicos o globales y métodos orientados en la adquisición de capacidades técnicas o especializadas. La Educación Básica fue la encargada de la asimilación de las capacidades elementales para la ejecución de los distintos trabajos y tareas, junto a una formación humanística orientada a la promoción de los valores necesarios para la producción, como la iniciativa, la competencia, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, entre otros (Gil-Villa, 1997, p. 83). Mientras tanto, la educación técnica asumió la capacitación en habilidades y saberes relacionados con el emprendimiento y la generación de microempresas (Cepal, 1994).

Educación y conocimiento

La conexión educación/conocimiento puso de manifiesto la prioridad que poseen los avances científicos en la producción de mercancías y la incapacidad de las instituciones colombianas para generarlo. En los discursos educativos se posicionó la urgencia de mejorar la capacidad científica y tecnológica del país, por medio de la construcción de condiciones para que el conocimiento fuese apropiado, usado y generado en las actividades de los individuos e instituciones del país.

El sistema educativo asumió como una de sus finalidades el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología, y la incorporación de la población a los avances científicos y tecnológicos. Con ello se buscaba que las personas alcanzaran los saberes, actitudes y aptitudes indispensables para sobrevivir a los cambios suscitados por una economía competitiva que requiere trabajadores con una capacidad de aprendizaje permanentemente (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, pp. 102-103).

La generación y apropiación del conocimiento fueron pensados desde una perspectiva funcionalista, donde la reflexión educativa se redujo a la utilización de los insumos y los criterios técnicos que garantizan una metodología de enseñanza eficaz (Güello, 2000). Entre los factores que hacían posible la producción de conocimiento en las instituciones educativas eran resaltados:

- La incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje.
- El aumento del número de días y horas de estudio en el calendario escolar, y se señalaba la relación entre el tiempo enseñanza y el aprendizaje.
- La utilización de pedagogías que permitieran la construcción de conocimiento, lo que hacía del aprendizaje la esencia de la educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994).
- La aplicación de metodologías activas que permitieran un rol participativo del estudiante en la creación de conocimiento.

- El uso de técnicas e instrumentos de investigación en el aprendizaje, con el fin de fortalecer las capacidades científicas de los estudiantes y profesores (Unesco, 1991).

La relación educación/conocimiento motivó una profunda reflexión sobre las funciones y articulación de las instituciones educativas. Cada institución del sistema educativo asumió una labor en la asimilación, circulación y producción del conocimiento. En el caso colombiano, las actividades fueron distribuidas de acuerdo con los niveles del sistema educativo. La Educación Básica fue la encargada de la socialización del saber. Su quehacer estuvo orientado a la enseñanza de los conocimientos básicos en ciencias, lenguaje y matemáticas, con los cuales se posibilitaba la asimilación de informaciones complejas y el uso de nuevas tecnologías (Banco Mundial, 2000, p. 8). La Educación Técnica estuvo encargada del aprendizaje de los oficios por medio de la apropiación y aplicación de los conocimientos científicos. Aquí, los contenidos ofrecidos fueron establecidos según la demanda de trabajadores calificados por parte del sistema productivo (Fecode, 1992). Finalmente, la Educación Superior se encargó de la producción de los conocimientos necesarios para el desarrollo del país y de la formación de profesionales capaces de difundir los últimos avances del conocimiento en la sociedad. El cumplimiento de esta misión exigió la protección de las universidades ante las presiones ideológicas y políticas que limitaban la investigación, así se garantizaba la autonomía frente al Estado y los gobiernos de turno (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 98).

La educación posibilita la equidad social: una nueva noción de equidad educativa

En la década del noventa, la búsqueda de una sociedad equitativa constituyó uno de los elementos fundamentales del desarrollo de las naciones. Bajo la noción de *equidad* fueron cuestionadas las acciones políticas que trataban por igual a las personas diferentes, posicionándose una nueva manera de atención a las exigencias de los grupos desfavorecidos mediante la distribución de los recursos económicos

y los servicios públicos según las problemáticas específicas (Banco Mundial, 1996, p. 3).

En el ámbito educativo, la consecución de la equidad motivó la instauración de políticas públicas de redistribución de los recursos económicos y los servicios públicos dentro de la población más vulnerable. De manera que bajo la palabra *equidad* se

[...] intenta construir una idea de la manera como la educación debe estar orientada por un principio que permite una redistribución tanto de los recursos como de las relaciones entre géneros, entre adultos-niños, que garanticen la construcción de unas bases que hacen posible la convivencia y la ciudadanía. (Mejía, 2006, p. 243)

La introducción del término *equidad* en los planes, programas y proyectos educativos tiene su punto de partida en la expedición de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, de 1990. En este documento se posiciona un discurso que asume la universalización del acceso y el fomento de la equidad como objetivos centrales de la educación. También, solicita a los gobiernos la garantía del derecho a la Educación Básica para todos y las condiciones de acceso para que ningún candidato apto sea privado de este servicio por condiciones de raza, ingreso, género, ubicación geográfica o necesidades educativas especiales.

Por otra parte, el documento cuestiona la noción de equidad centrada en el aumento del número de matrículas argumentando los escasos resultados de aprendizaje y la existencia de programas educativos alejados de la realidad. La crítica daba paso a un nuevo significado de la palabra, basado en la obtención de procesos educativos con altos niveles de calidad, los cuales se caracterizan por permitir la adquisición de conocimientos y el logro efectivo de los resultados de aprendizaje (Unesco, 1990, p. 9).

En Colombia, la utilización del concepto de equidad incorpora por igual las preocupaciones por el acceso y la calidad de la educación. El acceso de toda la población a una educación de calidad será el objetivo de las políticas nacionales. Los programas diseñados para la promoción de la equidad educativa se enfocaban en tres tipos de acciones de

carácter compensatorio. En primer lugar, fueron ejecutadas políticas sociales que buscaban la distribución de los recursos públicos en la población más necesitada. En segundo lugar, se incrementaron los servicios públicos prestados por el Estado a aquellas personas que no contaban con los ingresos suficientes para adquirirlos en el mercado (Coraggio, 2000, p. 35). Y, por último, se impulsó la formación de capital humano, ya que la inversión en la gente era el camino que conducía a la equidad (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 35).

Los sujetos hacia quienes se orientaron las políticas de equidad educativa fueron mujeres, niños, jóvenes y pobres. Para cada grupo se elaboraron modalidades de acción puntuales, y entre los énfasis que adquirieron los programas educativos se encuentran los siguientes:

- Equidad de género, entendida como todas aquellas apuestas orientadas a transformar roles y relaciones asimétricas que enfrentan las mujeres en los ámbitos familiar, laboral y de pareja en las sociedades patriarcales.
- Equidad intergeneracional, vista como la superación de la distribución desigual de derechos y oportunidades que existe en los distintos grupos etarios, y con la cual se propone una mayor atención hacia los jóvenes y niños.
- Equidad hacia los pobres mediante el incremento de los niveles educativos cursados, ya que estos permiten la elevación de los ingresos económicos.

Equidad es educación básica de calidad para todos

La búsqueda de la equidad educativa se resume en la consecución del acceso de todas las personas, sin ningún tipo de distinción, a una educación básica de calidad. El concepto *educación de calidad* tendrá durante los años noventa una importancia central en las normas colombianas, siendo asumida como un derecho fundamental (MEN, 1998).

La implementación de la educación básica de calidad en el país se dio en el cruce de intereses

sociales y económicos. Por un lado, se afirmaba la importancia de la equidad social para el fortalecimiento de la democracia, y por el otro, se destacaba la importancia de niveles mínimos de educación en la apropiación de conocimientos por parte de los trabajadores (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1998). Económicamente, la Educación Básica fue concebida como una inversión que posee altas tasas de rentabilidad, ya que aumentaba la capacidad productiva de los individuos y reducía los gastos de capacitación laboral de las empresas (El Tiempo, 27 de abril de 1991). La coincidencia en las agendas de las industrias, los gobiernos y los organismos internacionales posibilitaron la unión de esfuerzos y recursos para la promoción de mínimos educativos a toda la población.

La Educación Básica fue asumida como un tipo de enseñanza que proporcionaba a las personas los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarias para funcionar eficazmente en la sociedad (Banco Mundial, 1996, p. 107). Los contenidos de esta educación asumieron un carácter universal, y fueron aplicados a todos los países sin distinción, ya que la globalización de la economía generaba la modernización u occidentalización de sus instituciones sociales.

En Colombia, la instauración de la Educación Básica comenzó con la expedición de la Ley General de Educación de 1994, la cual señala que esta educación posee una duración de nueve años de estudios continuos y articulados que se distribuyen en dos niveles de enseñanza: la educación primaria, compuesta por cinco grados, y la educación secundaria, constituida por cuatro.

La Educación Básica, según los documentos, poseía un carácter gratuito y obligatorio para los niños y jóvenes entre los 5 y 15 años. Esta formación era ofrecida en instituciones educativas debidamente acreditadas, en donde se cumplía un calendario académico de mínimo 40 semanas para establecimientos con periodos anuales, o de mínimo 20 semanas para programas semestrales. Los objetivos generales de este periodo de formación se concentraron en:

- El acceso a los conocimientos científicos, humanísticos y artísticos que permiten la vinculación de las personas a la educación superior y al mundo del trabajo.
- La generación de habilidades comunicativas y expresivas.
- La apropiación del razonamiento lógico y analítico de la ciencia y la tecnología.
- La profundización del conocimiento de la realidad nacional.
- El fomento del interés hacia las actividades de investigación.
- La educación en los valores sociales necesarios para el desarrollo humano (Congreso de la República de Colombia, 1994).

El acceso equitativo a la Educación Básica supuso la aplicación de medidas gubernamentales de orden financiero y administrativo. En cuanto a las primeras, las actividades fueron dirigidas a la consecución de los recursos económicos que garantizaran una formación gratuita y universal. Según los criterios para la utilización de los recursos, se destacaron tres maneras de abordar la financiación de la enseñanza básica:

- La distribución equitativa de los presupuestos existentes, y así priorizar los niveles de enseñanza primarios y secundarios (Banco Mundial, 2000, p. 17).
- La administración eficaz de los recursos económicos, humanos y administrativos disponibles que garantizaran la consecución de aprendizajes básicos con los menores costos; así, se procuraba que los presupuestos existentes beneficiaran a una cantidad superior de personas (Unesco, 1990, p. 27).
- La utilización de subsidios enfocados a subsanar los gastos de acceso y permanencia de los estudiantes de bajos ingresos (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 7).

Por su parte, las medidas administrativas se enfocaron en la ejecución de acciones que garantizaran las condiciones de equidad en los establecimientos

educativos. Las acciones institucionales buscaron la implementación de programas de salud y alimentación que mitigaran la deserción escolar en los colegios; el traslado de docentes a zonas marginales con miras a brindar acceso a la educación en todas las poblaciones; la consolidación de colegios que impartieran énfasis científicos, artísticos o técnicos a sus estudiantes; el aumento del tiempo de permanencia en las instituciones escolares, y la dotación de materiales didácticos a todas las instituciones educativas del país (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 7).

Descentralización de la administración educativa

El término *descentralización* tiene un papel central en las reformas de las instituciones estatales realizadas durante los años ochenta y noventa en América Latina. La implementación de estas medidas es promovida por el discurso neoliberal, el cual caracteriza al Estado como un aparato ineficiente, corrupto y responsable de los desequilibrios económicos cuando regula el mercado (Libreros, 2000, p. 29). En consecuencia, los roles y los alcances de los aparatos estatales fueron reformulados a partir de criterios centrales de redistribución del poder y participación de los miembros de la sociedad en los asuntos de gobierno (Banco Mundial, 1996, p. 158). Estos cambios generaron una nueva manera de comprender la política y la democracia, caracterizada por dar

[...] al ciudadano, hombre del pueblo o comunitario, la responsabilidad de definir los rumbos de una nueva forma de vida, consecuente con los tiempos y con las tendencias globalizadoras y neoliberales a las cuales hay que dar respuesta y obliga al Estado a nuevos propósitos que se hacen operativos mediante el conjunto de leyes y reglamentaciones formuladas para la descentralización administrativa. (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], 1999, p. 119)

En el ámbito de la reforma del Estado, la descentralización señaló el proceso de distribución de las funciones y competencias que poseen las

instituciones del Gobierno central hacia entidades territoriales de carácter regional, departamental o municipal. La implementación de esta política motivó un vuelco de lo educativo hacia los espacios locales, en donde se llevaron a cabo las acciones de organización, veeduría y programación de la educación que anteriormente se pensaban desde el Gobierno nacional (Cepal, 1995, p. 113).

En Colombia, la descentralización de la educación inició con la aprobación de la Ley 29 de 1989 que trasladó hacia los municipios la prestación de los servicios educativos y la administración del personal docente. Este primer intento presentó serios problemas de aplicación, ya que no contempló factores importantes como el fortalecimiento de las entidades territoriales y la adjudicación de los recursos financieros suficientes. Posteriormente, durante la expedición del Plan de Apertura Educativa de 1991 se generó un nuevo interés por la descentralización educativa como un objetivo prioritario de la educación.

El discurso de la descentralización se ha asociado con el fortalecimiento de valores como la democracia, la equidad, la integración nacional y la diversidad cultural. La ejecución de medidas descentralizadoras se justificaba por la obtención de beneficios, tales como:

- La promoción de formas de administración educativa con mayores niveles de autonomía y capacidad de gestión.
- La distribución de oportunidades de acceso y permanencia a la educación por todo el país (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 85).
- La consecución de un estilo de planeación educativa que tenga en cuenta las necesidades regionales o municipales.
- La articulación de las instituciones educativas con las organizaciones comunitarias y los padres de familia (DNP, 1991, pp. 47-48).
- La consecución de mayores niveles de transparencia en cuanto a los resultados y

la gestión de las escuelas, debido a los problemas de corrupción e ineficiencia de las instituciones estatales centrales (Unesco y Ceaal, 1997, p. 13).

La redistribución de las responsabilidades dentro del sistema educativo suscitó la creación de niveles institucionales con diferentes funciones. El nivel central, encabezado por el Ministerio de Educación Nacional, fue el encargado de la elaboración de las políticas públicas, los lineamientos curriculares, la dotación de los materiales de enseñanza y la acreditación de los programas universitarios de formación docente. En los niveles departamentales y municipales, las secretarías de Educación y los Centros Administrativos de Educación Local (Cadel) asumieron como labores:

- La gestión del personal docente y los recursos humanos vinculados a la educación.
- La toma de decisiones administrativas en cuanto a los calendarios escolares, la intensidad horaria y las jornadas de vacaciones.
- La vigilancia de los servicios educativos.
- La asignación de recursos con base en los resultados de gestión educativa de los colegios.
- La adaptación de los currículos a las necesidades del municipio o región.
- El mantenimiento de los establecimientos educativos y la consecución de los recursos económicos necesarios (Cepal, 1995, p. 114).

La descentralización implica mejoras en la gestión educativa

A medida que avanzaba la descentralización, fue adquiriendo relevancia la gestión administrativa del sistema educativo (González-Vargas y Toro-Quinones, 1997). La aplicación de la gestión empresarial en la educación se justificó, por un lado, ante la necesidad de eliminar las prácticas burocráticas, clientelistas e ineficientes de las organizaciones educativas; y por el otro, por la importancia del manejo eficiente de los recursos, ya que las metas educativas no se cumplían

aumentando los presupuestos sino aplicándolos de una mejor manera (Libreros, 2000, p. 29).

La gestión educativa introdujo los principios empresariales de eficiencia, eficacia, calidad y rentabilidad al ámbito de la educación. Los ministerios, secretarías, universidades y colegios pasaron a cargo de directivos que gobernaban las instituciones, y aplicaron técnicas gerenciales (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, p. 85). Las finalidades perseguidas por esta nueva forma de gobierno fueron la implementación de técnicas de gestión que posibilitaron cambios en las metodologías, los contenidos de enseñanza y los currículos educativos, así como el desarrollo de la autonomía escolar, ya que los resultados de aprendizaje eran responsabilidad y consecuencia de la efectividad de las instituciones educativas (Unesco y Ceaal, 1997, p. 9). A su vez, las acciones de mejoramiento se concentraron en el aumento del desempeño, la eficacia, la productividad y la racionalidad de los procesos en el personal de los sistemas educativos; la asignación de recursos económicos para el funcionamiento de los colegios desde indicadores que contemplaran los costos totales y el número de alumnos beneficiados (Libreros, 2000, p. 30); la generación de sistemas de información y evaluación de los resultados de aprendizaje (Unesco y Ceaal, 1997, p. 9); y la vinculación de las comunidades a la gestión de las instituciones educativas a través de las Asociaciones de Padres de Familia (DNP, 1991, p. 51).

Conclusiones

1. En el ejercicio de análisis de los documentos seleccionados se observa una baja utilización del término *globalización*. Los conceptos más recurrentes al momento de nombrar las transformaciones sociales vividas durante la época fueron *internacionalización de la economía* y *apertura económica*, lo cual significa una atención especial por parte de la educación colombiana hacia la interconexión mundial de los sistemas productivos.

Sin embargo, si se parte de la definición de globalización ofrecida por autores como Ianni

(1998), Escobar (2005) o Giddens (2000), se evidencia la existencia de muchas de sus características en la fuente primaria. Aquellas que tienen una mayor circulación son la modernización de las sociedades latinoamericanas, la utilización del conocimiento y la tecnología como un factor de la producción, el desplazamiento de la soberanía de los países hacia los organismos internacionales, y el establecimiento de un mercado mundial basado en la libre circulación de mercancías. De manera que el término *globalización* fue asumido como una categoría de análisis compleja que aglutina cambios políticos, culturales y económicos.

2. Las reformas educativas de los años 1990 constituyeron un mecanismo de poder orientado a la refundación y reconversión del sistema educativo colombiano. Con su acción se buscaba la regulación social de las instituciones educativas mediante la implementación de estrategias como la creación de sistemas de acreditación, la descentralización de la oferta educativa y la profesionalización de los docentes. Estas medidas permitieron la producción de la subjetividad de maestros y estudiantes, y el establecimiento de un conjunto de prácticas administrativas, financieras y educativas que caracterizan la realidad actual de la educación.

Las acciones de reforma fueron legitimadas mediante el posicionamiento de un sentido común que las asocia con el progreso o mejoramiento de la sociedad. Por otra parte, las críticas de los expertos en educación señalaron la ineficiencia, la corrupción y los bajos resultados del sistema educativo argumentando la necesidad de intervenir en la educación. Finalmente, cumplieron un papel importante las presiones que las instituciones de financiamiento multilateral ejercieron sobre los Estados, aprovechando su condición de acreedores de la deuda pública (Martínez-Boom, 2004, p. 264).

3. El discurso educativo en la globalización contribuyó a la despedagogización del campo educativo. Las finalidades y sentidos de la educación fueron definidos desde un discurso económico que instrumentalizó lo educativo a los intereses y exigencias del mercado. De esta manera, maestros, profesores y sus saberes contenidos en el campo de la pedagogía tuvieron una baja incidencia en los rumbos de la educación del país, al punto de convertir lo educativo en un asunto de banqueros (Mejía, 2006, pp. 130-147).

En Colombia, la subordinación de la educación a la economía que sustenta la despedagogización fue expresada por primera vez en el documento del Plan de Apertura Educativa 1991-1994:

[...] la orientación principal de la educación debe dirigirse hacia las exigencias de la economía [...] pues los cambios en los modos de producción son tan radicales que no se puede pensar una transformación de la educación sin tomar en cuenta los requerimientos de la producción moderna y lo que ella implica. (DNP, 1991, p. 35)

Lo anterior ocasionó un viraje en el modelo educativo colombiano que pasó del “eje maestro-enseñanza, que configuraba la escuela, al eje competencias-aprendizajes, que se orienta hacia el mercado” (Martínez, 2004, p. 401). Las competencias eran asumidas como contenidos curriculares de carácter universal y transversal en el sistema educativo, y también, como estándares útiles en la medición o evaluación de las instituciones educativas. La existencia de estándares únicos y prediseñados redujo la pedagogía a los mínimos necesarios para garantizar los aprendizajes solicitados, el uso de técnicas y la didáctica (Mejía, 2006, p. 137).

Referencias

Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Serie LC2605. P75618. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

- Banco Mundial. (2000). *Estrategia sectorial de educación*. (1.ª ed.). <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/469761468150873366/estrategia-sectorial-de-educacion>
- Chaux, J. E. (enero-abril de 1992). Apertura en la educación colombiana. *Revista Itinerario Educativo*, 6(16), 40-42.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (1994). *Panorama social de América Latina 1994*. Documento n.º LC/G.1844. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1231-panorama-social-america-latina-1994>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (1995). *Panorama social de América latina 1995*. Documento n.º LC/G.1886-P. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1242-panorama-social-america-latina-1995>
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la Ley General de Educación”*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Coraggio, J. (noviembre de 2000). El contexto de las políticas educativas: globalización y sentido de la política social. *Revista Educación y Cultura*, (55), 29-31.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1991). *Plan de Apertura Educativa 1991-1994*. Documento men-dnp-uds-dec-2518. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2518.pdf>
- Dieterich, H. (1996). Globalización y educación: la ideología. *Cuadernos de Economía*, 15(25), 113-150.
- El Tiempo. (16 de noviembre de 1991). *Habrà una nueva ley general educativa*. Sec. B, p. 11.
- El Tiempo. (27 de abril de 1991). *La informática llegó a la secundaria pública*. Sec. 1. p. 1.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Facundo, A. (diciembre de 1990). Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural. *Revista Educación y Cultura*, (21), 64-70.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode). (abril de 1991). La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. *Revista Educación y Cultura*, (22), 22-26.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode). (abril de 1992). Colombia necesita una educación técnica. *Revista Educación y Cultura*, (26), 5-7.

- Foucault, M. (1982). El polvo y la nube. En M. Agulhon, N. Castan, C. Duprat, F. Ewald, A. Farge, A. Fontane, M. Foucault, C. Ginzburg, R. Gossez, J. Léonard, P. Pasquino, M. Perrot y J. Revel, *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* (pp. 37-53). Editorial Anagrama.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. (7.^a ed.). Pre-Textos.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Editorial Taurus.
- Gil-Villa, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Editorial Nueva América.
- González-Vargas, H. y Toro-Quinones, M. C. (1997). Una mirada a la educación bogotana. *Magazín Aula Urbana*, (3), 14-16. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/issue/view/37/88>
- Güello, R. (2000). El neoliberalismo a toda máquina. *Revista Educación y Cultura*, (55), 41-46.
- Ianni, O. (1998). *Teorías de la globalización*. (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (1999). *Escuela y comunidad. El colegio de la esquina*. http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Vida_de_Maestro_No_%204-El_Colegio_de_la_Esquina.pdf
- Largo, E. (1992). Apertura económica y efectos en la educación. *Revista Itinerario Educativo*, 6(16), 40-50.
- Libreros, D. (2000). Globalización educativa y plan de desarrollo. *Revista Educación y Cultura*, (53), 31-37.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos Editorial y Convenio Andrés Bello.
- Mejía-Jiménez, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *El salto educativo. Educación: eje del desarrollo del país*. Documento Conpes n.º 2738. <https://docplayer.es/13482960-Educacion-eje-del-desarrollo-del-pais.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Reforma educativa y proyecto educativo nacional*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147350>
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1996). *Informe de la Misión de Sabios. Colombia: al filo de la oportunidad*. Tomo 1. Presidencia de la República, Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco) y Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Ceaal). (1997). *Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147350>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco). (1991) Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos. Documento de trabajo. *Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (24), 7-32.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Documento n.º WCEFA. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco), Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, e Instituto Nacional para la Educación de Adultos. (1998). *Hacia una educación sin exclusiones: nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121482>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1998). *La acción en favor de los jóvenes y la educación para el año 2000 y años subsiguientes*. Informe n.º WCMRYI1998/8). Conferencia Mundial de los Ministros Responsables de la Juventud, Unesco.
- Universidad de San Buenaventura. (septiembre-diciembre de 1991). Apertura económica y educación. *Revista Itinerario Educativo*, 5(15), 24-30.

Convergencia territorial: entre la cohesión y el equilibrio

**Territorial
Convergence:**
Between
Cohesion and
Balance

**Convergência
territorial:**
entre a coesão
e o equilíbrio

Israel Cabeza-Morales* <https://orcid.org/0000-0002-0872-990X>



Para citar este artículo

Cabeza-Morales, I. (2023).
Convergencia territorial: entre la
cohesión y el equilibrio. *Folios* (57).
<https://doi.org/10.17227/folios.57-14894>

Artículo recibido
04/11/2021

Artículo aprobado
27/01/2022

* Grupo Vida Territorial Sostenible, vrs, Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia.
Correo: israel.cabeza@uptc.edu.co

Resumen

Este artículo se plantea el concepto de convergencia territorial como expresión del grado de equilibrio alcanzado que permite dar cuenta de la cohesión en los territorios, a partir de tres momentos: en el primero se hace un análisis de los conceptos a través de un estado del arte que permite comprender la evolución de los mismos, tanto dentro como fuera del campo de la geografía. En el segundo, se construye un marco teórico y conceptual en el que se toma como punto de partida el concepto de territorio en la ciencia geográfica, desde su correspondencia con algunos enfoques de la disciplina para, posteriormente, abordar los conceptos relacionados y las diferentes acepciones que se pueden asumir en torno a cada uno de ellos desde una perspectiva geográfica, tomando como eje la teoría de los sistemas complejos aplicada al territorio, por lo cual se adopta y desarrolla la categoría de sistema territorial. Finalmente, se explica cómo la relación entre los conceptos contribuye a la ciencia geográfica, resaltando la pertinencia de las convergencias territoriales para dar cuenta de la estructura y dinámica de un territorio o sistema territorial.

Palabras clave

Cohesión territorial; convergencia territorial; desequilibrio territorial; equilibrio territorial; sistema territorial

Abstract

The concept of territorial convergence is proposed as an expression of the degree of balance achieved that allows accounting for the cohesion in the territories. Three moments are developed, in the first one, an analysis of the concepts is made through a state of art that allows us to understand their evolution, both within and outside the field of geography. In the second, a theoretical and conceptual framework is built in which the concept of territory in geographical science is taken as a starting point, from its correspondence with some approaches to the discipline, subsequently, the related concepts and the different meanings are addressed. They can be assumed around each one of them from a geographical perspective, taking as its axis the theory of complex systems applied to the territory, for which the category of the territorial system is adopted and developed. Finally, it is explained how the relationship between the concepts contributes to geographic science, highlighting the relevance of territorial convergences to account for the structure and dynamics of a territory or territorial system.

Keywords

Territorial cohesion; territorial convergence; territorial imbalance; territorial balance; territorial system

Resumo

Este artigo levanta o conceito de convergência territorial é como expressão do grau de equilíbrio alcançado que permite dar conta da coesão dos territórios. A partir de três momentos, no primeiro é feita uma análise dos conceitos através de um estado da arte que permite compreender a evolução dos mesmos, tanto dentro quanto fora do campo da geografia. No segundo, constrói-se um referencial teórico-conceitual em que se parte do conceito de território na ciência geográfica, a partir de sua correspondência com algumas abordagens da disciplina, para posteriormente abordar os conceitos relacionados e os diferentes significados que podem ser assumidos em torno de cada um deles a partir de uma perspectiva geográfica, tomando como eixo a teoria dos sistemas complexos aplicados ao território, para a qual se adapta e desenvolve a categoria de sistema territorial. Por fim, explica-se como a relação entre os conceitos contribui para a ciência geográfica, destacando a relevância das convergências territoriais para dar conta da estrutura e da dinâmica de um território ou sistema territorial.

Palavras-chave

coesão territorial; convergência territorial; desequilíbrio territorial; equilíbrio territorial; sistema territorial

Introducción

La geografía ha cobrado reconocimiento en el presente siglo gracias a las circunstancias actuales en la que las dinámicas espaciotemporales se presentan de forma acelerada. A su vez, la estructuración de conceptos e interpretaciones relacionales con otros cuerpos disciplinares ha posibilitado que muchos elijan la base disciplinar de la geografía para plantear nuevas perspectivas en torno a la comprensión y transformación de la realidad.

Lo anterior, debido al sinnúmero de posibilidades que ofrece la ciencia geográfica dada su base relacional. En tal sentido, en esta investigación se busca ahondar en el conocimiento de los procesos que explican la estructura y dinámica de los territorios, particularmente a través de las categorías de cohesión, convergencia y equilibrio territorial.

La cohesión territorial es uno de esos conceptos que se vienen nutriendo en el presente siglo, debido a su relevancia para la economía y para cualquier proceso espacio-territorial; es una apuesta por la integración armónica que antes respondía a lo económico, pero que, en la actualidad, pese a mantener tal predominancia, es entendida como un estadio de integración en el interior de un sistema territorial.

El sistema territorial es la expresión que circunscribe al territorio en el marco de la complejidad y lo reconoce como producto de un sistema de interacciones continuas, de ahí que autores como Gómez-Orea (2007), Gutiérrez-Rey (2015), Rubio (2018), entre otros, lo reconozcan como tal. El territorio o sistema territorial debe entenderse como producto de unos ámbitos o dimensiones que agrupan tales interacciones, de ahí que algunos de esos autores reconozcan como dimensiones del territorio las siguientes: económico-productiva, sociocultural, físico-ambiental y político-institucional. Estas son componentes o subsistemas del sistema territorial.

Aunque los orígenes del concepto *cohesión territorial* son europeos (Fernández *et al.*, 2007; Zoido *et al.*, 2009; Faludi, 2013; 2014), en América Latina existen iniciativas para su incorporación en las políticas de planificación (Feres, 2009; Ruiz-Huerta, 2009), estas iniciativas no contemplan una

resignificación, sino su adopción con base en los desarrollos que dicha categoría ha tenido en el Viejo Continente.

En el caso de Colombia, la cohesión ha sido adoptada como sinónimo de integración regional desde una perspectiva económica (Pineda, 2008) y recientemente desde enfoques de planificación territorial como integración multidimensional (Cabeza-Morales, 2018). Sin embargo, la idea de cohesión, ya sea desde la perspectiva europea como en el caso de Colombia, coincide en la preocupación o finalidad de contrarrestar los desequilibrios territoriales mediante la cohesión y no en la pretensión de un equilibrio ideal contrario a la naturaleza dinámica que impone la economía en los territorios.

En consecuencia, la búsqueda de nuevas aproximaciones a la evaluación de la cohesión territorial es una tarea perentoria, ya que, al asumir los territorios como entidades dinámicas y heterogéneas, se plantea como constructo más adecuado el de convergencias territoriales, al ser expresión de mayor correspondencia con la dinámica de los sistemas territoriales. Cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es la relación entre cohesión, equilibrio y convergencia territorial? En tal sentido, a continuación, se pretende construir un marco teórico conceptual sobre la cohesión, convergencia y equilibrio territorial, con el propósito de explicar cómo se relacionan estos elementos.

Aproximaciones a la convergencia territorial

Los orígenes del concepto de convergencia tienen sus bases académicas en el seno de la economía a través de la dualidad, convergencia/divergencia para explicar la correspondencia, relación proporcional o simplemente comportamiento de variables de tipo de económico. Esto tiene que ver con la perspectiva desarrollista en economía, desarrollada en Latinoamérica por Raul Prebisch (citado por Serrano-Moya, 2017) y de forma paralela va a ser impulsado desde la geografía cuantitativa.

Pese a que se ha enfatizado en poner las convergencias en el plano espacial, no existen referentes en

el marco de la ciencia geografía que hagan uso de dicho constructo (en términos aplicados) o le den desarrollo, pese a los avances que representan los ejercicios de especialización de variables económicas hechos por economistas y planificadores urbanos.

Trabajos como los de Ramírez *et al.* (2014); Ramírez y De Aguas (2016) y Bonet y Meisel (1999), coinciden en poner la categoría de *convergencia* en el plano del desarrollo regional, asociarlo a la planificación y enfatizar en su utilidad para explicar brechas sociales. Aunque por su parte, ejercicios como los de Vélez (2005) y Mawromatis (2013) constituyen un aporte al concepto, más próximo al contexto de la integración de perspectivas y acciones en el marco de planificación, cuyo propósito es la mejor ordenación del territorio.

Cabe destacar que, llevada a experiencias de caracterización y aplicación, la convergencia todavía requiere ser decantada como interfaz concreta, más allá que como expresión de integración. Por esto, el referente de mayor proximidad a la geografía es el de Alfonso y Alonso (2013; 2015), quienes llevan la noción de convergencia a su concreción mediante un índice para dar cuenta de las dinámicas asociadas a la calidad de vida (perspectiva económica) en Bogotá y su área metropolitana.

Dada la existencia de los ejercicios antes mencionados, al revisar los marcos de aplicación, se debe enfatizar en que la mayoría de experiencias de aplicación son ejercicios de tipo económico. Como se ha explicado en este capítulo, llevado a los marcos de la geografía, el ejercicio más afín en materia aplicada lo constituyen los trabajos de Alfonso y Alonso (2013, 2015); además, son determinantes para el cambio de perspectiva al que se apunta a través del concepto de convergencia, de ahí que sean producto del apoyo de la Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá, en el marco de la Bogotá Humana.¹

Los autores logran consolidar un estado del arte robusto sobre la evolución y perspectivas de la aplicación de ejercicios de convergencia para el análisis de indicadores sociales y económicos, a

través de la revisión de ejercicios de convergencia regional en Norteamérica y Europa, para dar cuenta de la dinámica socioeconómica de Bogotá y su entorno (área metropolitana).

Aún están en mora los ejercicios en torno a la convergencia que se centren más en lo espacial, ya que los análisis como el de Alfonso y Alonso (2015) no integran indicadores y en algunas ocasiones, no le dan el carácter prospectivo o de diagnóstico general al ejercicio de convergencia, es decir distan de la categoría de convergencia territorial.

Antecedentes sobre equilibrio territorial

Se parte del concepto, o categoría, de *desequilibrios*, que se ha posicionado como sinónimo de *disparidad* tanto en geografía como en otras ciencias sociales, especialmente a partir de las aproximaciones realizadas por los geógrafos radicales (Delgado, 2003); así por quienes, más allá de enfoques o escuelas de pensamiento, reconocen como objeto de estudio u análisis, las manifestaciones del sistema económico de capital (Harvey, 2000).

Se ha asumido el desequilibrio como una condición de disparidad, de diferencia en el interior de una unidad o entre varias de estas. El carácter territorial de los desequilibrios resalta su pertinencia en el contexto de la planificación, toda vez que, al ser contrastado con las disparidades espaciales, inequidades, entre otros de carácter, económico, social, sociocultural, por mencionar algunos atributos que se les asocian a estas categorías; la connotación territorial recoge, por lo menos desde lo conceptual, la sistematicidad del territorio como categoría tanto teórica como metodológica (Gutiérrez-Rey, 2015).

Ha sido tal la emergencia de la noción de *desequilibrios*, o en su defecto el posicionamiento del equilibrio como fin último de la planificación territorial, que resulta complejo establecer el origen o base teórica de dicha categoría. Sus bases pueden asociarse a la geografía positivista y cuantitativa (Delgado, 2003) e incluso a los estudios económicos (Serrano-Moya, 2017). Sin embargo, dada su relevancia para la comprensión de la cohesión territorial, a continuación se revisan las relaciones

¹ Plan de gobierno del Distrito de Bogotá (Colombia), propuesto por el alcalde Gustavo Petro Urrego (2012-2015).

más significativas de dicho constructo con miras a su significación en el marco de la cohesión territorial.

Ejercicios como los de Pigaki y Leininger-Frezal (2014) reconocen los desequilibrios como oportunidad para generar conciencia de estos y direccionar su intervención. Existen múltiples aproximaciones a los desequilibrios, algunas sujetas a resaltar las disparidades rurales (Cedujó, 2000), así como otras, lo urbano, particularmente ambas relacionadas con el reconocimiento de la condición de equilibrio o paridad como asociado o referente a lo económico, así el marco de la comunicación sea espacial o propiamente geográfico. Sin embargo, pocos ejercicios reconocen tales situaciones de diferencia marcada como algo que puede y debe ser analizado en términos de estructura, relacionando el todo con las partes, sin centrarse en el habitual abordaje que asume únicamente la conexión entre unidades a ser cotejadas; al proponer la evaluación de disparidades no solo entre ciudades sino también al interior de estas, particularmente es posible dar cuenta de su armonía o equilibrio con la naturaleza y con el desarrollo de actividades humanas.

Dados los esfuerzos por visibilizar el carácter espacial de los desequilibrios o disparidades, su abordaje se ha asociado más con perspectivas desarrollistas, de crecimiento u otras, pero rara vez en aspectos propiamente geográficos. Por ello, cabe aclarar que los equilibrios son del resorte específico del territorio, teniendo en cuenta que estos no son comparables y que se intenta homogenizar los territorios. El vínculo de la condición de disparidad y el desarrollo humano con aspectos de economía general muestra esta particular relación soportada en la actual relevancia de la economía; de ahí la relevancia de trabajos como el de Alfonso-Roa (2014), quien hace su aproximación a la noción de desequilibrio a partir del análisis del sistema de ciudades y el polimetropolitano.

Existen aproximaciones mucho más completas de los desequilibrios o disparidades, como lo son los ejercicios en los que se evalúan o revisan las actuaciones territoriales de políticas económicas. Sobre esto, Rodríguez-Pose y Petrakos (2004) resaltan que

el problema radica en el patrón de centralidades que se asume como plataforma para la aplicación de políticas, lo cual aumenta las disparidades o brechas respecto a los territorios aislados.

Como se mencionó en el apartado anterior, la influencia de la dimensión económica es preponderante para hacer alusión a los desequilibrios o resaltar el contexto de estos, su carácter regional, entre otros aspectos. Esto conduce a las reflexiones sobre el carácter regional de los desequilibrios y el reconocimiento de estos, así como de cualquier categoría similar como aliciente de procesos de alternancia (García-Marirrodiga y Ríos-Carmenado, 2005). Dicha manifestación permite asumir los desequilibrios territoriales, como la expresión diferencial del carácter alternativo de las circunstancias que definen una realidad territorial, en contextos inter- e intraterritoriales.

Sin embargo, debido a su relevancia en los estudios de planificación territorial, y en los socioespaciales, entre otros, desde una perspectiva geográfica crítica, se asume que el abordaje de este tipo de dinámicas, con perspectivas de transformación, debe hacerse en lenguaje positivo/asertivo, por lo cual en adelante se hablará de equilibrio.

Lo territorial

Lo territorial se asume como tejido relacional, como la convergencia de identidades, donde se manifiestan dialécticas que vale la pena estudiar en términos de ciencia para alcanzar cada vez una mejor comprensión de la realidad. En palabras de Saquet (2015), lo territorial implica el estudio de la vida en sociedad, formas de investigación, organización, participación, interacción y control, entre otros aspectos.

En otras palabras, podría asegurarse que una plena comprensión de lo territorial requiere de un mínimo de imaginación geográfica (Raffestin, 1983) que permita encontrar esos vínculos o procesos estructurales que regularmente no son visibles. En tal sentido, Raffestin destaca que esto “lo invisible” aquello que posee un carácter estructural, trascendiendo a lo morfológico y a lo funcional.

De acuerdo con lo desarrollado en este apartado, estudiar lo territorial implica análisis integrados y visiones compuestas, con la premisa de que la geografía posibilite más que una lectura del entorno (Gutiérrez-Rey, 2015), genere una mejor comprensión de dicho entorno y de quienes formamos parte de él.

El querer, el saber y el poder son verbos que dan cuenta del carácter identitario de lo territorial, como un plano de posibilidades en la que lo individuos y sus lenguajes adquieren una potestad de amplio alcance, basada en la interacción diferencial entre sistemas productivos y existenciales, de los cuales se desprende la materialización de ideas.

Lo territorial, como la posibilidad de dar cuenta de la construcción de significados, de la asignación de sentidos, de la capacidad creadora de la humanidad en sistemas de interacción. Así, se legitiman las construcciones, desde y hacia la geografía, con las cuales se vislumbran nuevas prácticas espaciales.

La condición relacional en el concepto de territorio implica el reconocimiento de estructuras regionales, cuyo dinamismo y particularidad posibilita escenarios de construcción colectiva, que destacan la conciencia y la complejidad que emergen en el entramado relacional que soporta un territorio. En tal sentido, el territorio debe tener una base operativa que resalte el accionar de las comunidades, la manera en la que se conectan los diferentes sistemas de acciones que allí coexisten, para dar origen a un sistema territorial. Las diferenciaciones que surgen como resultado dan lugar a la aparición de desigualdades.

Adicionalmente, el reconocimiento de colectivos e individuos implica la identificación de actores y recursos, conscientes del rol que cada uno de estos puede desempeñar, de acuerdo con los intereses que orienten la dinámica de transformación geográfica de un lugar. Aquí cobra relevancia el concepto de *territorialidad*, entendido como el grado de apropiación, el nivel de vinculación o relación entre un individuo, comunidad o sus prácticas con un espacio determinado; la territorialidad se asocia con el sentido o significado que en un contexto determinado

se le otorga a un lugar, se enmarca que una lectura a través de la triada sociedad, espacio y tiempo y define también el nivel de cohesión alcanzado.

Existen resistencias a pensar lo territorial más allá del lugar, las cuales se niegan a vislumbrar en dimensiones en los marcos de la dinámica espacio-tiempo, a comprender que los sistemas sociales y naturales son uno mismo (Saquet, 2015). En tal sentido, negarse a reconocer el pasado espacio-relacional de un grupo de personas es negarse a entender que la geografía se transforma. La iniciativa de sistema territorial viene de perspectivas circunscritas en los marcos de la complejidad (Bustos-Cara, 2002; García, 2006; Gutiérrez-Rey, 2015; Villatoro, 2017) e incluso desde la necesidad de intervenir en los territorios (Gómez-Orea, 2003; 2007).

El territorio como sistema implica el reconocimiento de la territorialidad y la historicidad, como elementos significativos en su estructura y dinámica, lo cual se soporta bajo el reconocimiento de la universalidad de lo social a lo cual se articulan diversos aspectos del territorio, de ahí que al hablar de sistema territorial se reconozcan los procesos de “estructuración y desestructuración-reestructuración” (Bustos-Cara, 2002, p. 119), toda vez que estos son los que explican o definen los sistemas territoriales, en tal sentido cada uno de dichos procesos da cuenta de unas dinámicas de territorialización.

Desde los sistemas complejos, Villatoro (2017) reconoce que el carácter relacional de un territorio, así como la existencia de estructuras y procesos en su interior, es el punto de partida para su reconocimiento como sistema complejo, de ahí que se insista en el carácter dinámico y autorregulador de los sistemas territoriales. Las estructuras dan cuenta de la existencia de funciones especializadas en el interior de un sistema; en el caso de un territorio estas corresponderían a los elementos en los que se organizan o agrupan las múltiples relaciones que lo definen.

Tales elementos, o dimensiones del sistema territorial, son: ambiental, económico, político-institucional y sociocultural (Gutiérrez-Rey, 2015; Villatoro, 2017), esta estructura no es ajena a los

planteamientos que de manera menos sintética planteaba Gómez-Orea (2003; 2007) a la hora de dilucidar los aspectos a considerar a la hora de ordenar un territorio y pensar en su sostenibilidad.

El reconocimiento del sistema territorial como la articulación de subsistemas o dimensiones conduce a distinguir dinámicas internas y externas (convergencias) para explicar su complejidad relacional; es decir, para comprender que además de las dinámicas intra- e interdimensionales, en un sistema territorial existen dinámicas externas que pueden influir en este debido a que está contenido en un sistema mayor.

Cabe mencionar que hay diversidad de interpretaciones frente al enfoque territorial (Schneider y Peyré, 2006; Morales-Barragán y Jiménez-López, 2018; Fernández *et al.*, 2019), pues en ocasiones se reconoce como una adjetivación o una perspectiva que implica la escalaridad institucional o la jerarquía espacial, en otras solo hace referencia al reconocimiento de la espacialización de acciones. Esta diversidad tiene origen en la ausencia de claridad sobre el concepto de territorio y su complejidad, es decir el desconocimiento del carácter estructurante de sus dinámicas y procesos.

Por tal sentido, en la apuesta por contribuir desde la geografía a la comprensión de los sistemas territoriales como construcción compleja de gran pertinencia para el conocimiento de las sociedades, se reconoce que el carácter dinámico de los territorios es contrario a la idea de equilibrio; así se acoge el concepto de convergencias como alternativa tanto a la idea de equilibrio como de desequilibrio en un territorio, toda vez que ellas expresan de manera asertiva el dinamismo o la integración armónica que implica el equilibrio territorial.

Cohesión: entre desequilibrios y equilibrios territoriales

La cohesión territorial como concepto e instrumento de integración regional es una política cuyo alcance resulta de interés para la geografía, ya que permite identificar estructuras y procesos que visibilizan la dinámica de los territorios. Pese a que

los orígenes del concepto son europeos, donde este ha evolucionado progresivamente (Sá Marques *et al.*, 2018), adquiere un mayor interés a través de las iniciativas de resignificación que giran en torno a él.

La evolución del concepto está marcada por su origen económico, situación que, gracias a las iniciativas de reinterpretación (Podadera y Calderón, 2019; Cabeza-Morales, 2018) generadas a través de las iniciativas de evaluación en los territorios, se ha ido superando lentamente. Las diferentes iniciativas de evaluación de la cohesión territorial han posibilitado la comprensión de su naturaleza regional, sus relaciones con los procesos económicos, sociales e incluso con el papel que desempeñan las particularidades culturales en los procesos de configuración territorial.

Las dificultades en los ejercicios de aplicación y evaluación la cohesión territorial se relacionan con el reconocimiento de particularidades, como la atención centrada en los desequilibrios territoriales, incapacidad de hablar en positivo; la ausencia un marco aplicativo de base meramente territorial; y la ausencia de claridad en términos de las implicaciones del concepto en las dimensiones del sistema territorial, incluyendo sus interrelaciones. Todas estas han llevado a la necesidad de reconocer, de generar nuevos avances en la estructura del concepto, de modo que se supere la polisemia en torno este, y se decante su alcance en un territorio (Sá Marques *et al.*, 2018).

Este tipo de transformaciones, validan la necesidad de cambios en las estructuras regionales que permitan la regeneración de dinámicas en el interior y entre los sistemas territoriales, lo que se traduce en prácticas organizativas que trascienden a la reingeniería institucional (Schneider y Cottineau, 2019). En tal sentido, el objetivo de reducir las brechas regionales o los desequilibrios territoriales, como principal propósito de la cohesión territorial, ha posibilitado reflexiones sobre la proyección del concepto como instrumento más allá de la planificación territorial, de allí que se reconozca desde la complejidad del enfoque territorial. La mitigación de los desequilibrios otorga al concepto una facultad

de armonizador, instrumento para la generación de bienestar, lo cual le brinda una mayor pertinencia en el interior de la geografía, ya que lo ubica en el plano de la comprensión y transformación de las dinámicas territoriales.

Lo anterior implica el reconocimiento del carácter heterogéneo y dialéctico de las sociedades, así como de los sistemas territoriales, es decir, se asume la contraposición o el conflicto como parte de la naturaleza estructural a direccionar. El enfoque territorial o el reconocimiento de la complejidad de lo territorial como sistema brinda robustez al concepto en la medida en que resalta su carácter estructural, no solo desde la contribución a la comprensión de la dinámica regional sino desde la interesalaridad de los procesos que lo definen. Es decir, permite validar la complejidad del engranaje territorial, dimensiones estructurantes articuladas como subsistemas, en donde las prácticas cobran sentido en el espacio y el tiempo, por ello posibilita la generación de conciencia sobre las sinergias entre la territorialidad y la historicidad, las cuales validan la condición inacabada de los sistemas territoriales (Saquet, 2015).

En tal sentido, la comprensión de la estructura y dinámica de los sistemas territoriales implica asumir una postura sobre la naturaleza de las brechas o desequilibrios que se presentan en los territorios, reconociendo la forma en que los sistemas territoriales están sujetos a dinámicas que escapan a sus procesos internos, tal es el caso del sistema económico del capitalismo, que permea estructuralmente todas las dimensiones de los sistemas territoriales, generando dinámicas que exacerban los desequilibrios territoriales.

Los desequilibrios son entendidos como la expresión de condiciones de alteración o trastorno; están asociados a situaciones como la pobreza, las diferencias de ocupación, entre otras de tipo económico, social, político y ambiental. La lectura espacial de los desequilibrios lleva a su reconocimiento, de ahí su relación con las políticas que a diversas escalas apuntan a su reducción o mitigación.

El reconocimiento de los desequilibrios, desde la integralidad territorial de las dinámicas humanas en el plano espacial, lleva a validar su nexo con las dinámicas de poder como generadoras de los mismos desequilibrios, con esto se explica su articulación con los procesos de urbanización y el rol determinante del sistema socioeconómico al dar cuenta de los mismos (Alfonso-Roa, 2014; Cardozo, 2018; Harvey, 2000).

El abordaje de los desequilibrios territoriales desde la complejidad del sistema territorial implica la aceptación de su dinamismo, de ahí que Moreno y Vinuesa (2008; 2009) establezcan que dichos sistemas presentan tanto desequilibrios como reequilibrios, los cuales evidencian sus procesos de estructuración espaciotemporal. La diferenciación espacial es una constante a la hora de estudiar los desequilibrios territoriales, los cuales son asociados e incluso, en ocasiones definidos a través de los conceptos de desigualdad e inequidad (Botero *et al.*, 2015; Link, 2011).

La geografía ha mostrado preocupación por los desequilibrios, a través de la corriente radical, la cual ha resaltado el carácter causal del sistema económico sobre tales desequilibrios (Farah y Vasapollo, 2011), visibilizando la dialéctica socioterritorial como base para comprender tal situación (Link, 2011). Sin embargo, dada la relación de la geografía con los procesos de planificación, se ha trabajado múltiples investigaciones sobre los desequilibrios en el marco de dicha temática (Harvey, 2000; Rodríguez y Zoido, 2001; Pedregal *et al.*, 2006; Cardozo, 2018; Pillet *et al.*, 2013).

En el análisis sobre los desequilibrios territoriales, la descentralización se ha posicionado como una alternativa en pro de su reducción o mitigación, aunque tal premisa no es una constante (Schneider y Cottineau, 2019). Ello explica la existencia de perspectivas que distan la geografía radical, las cuales reconocen que los desequilibrios pueden ser subsanados con transformaciones en materia de planificación (Podadera y Calderón, 2019) y política pública.

El carácter implícito de cada uno de los opuestos a cada concepto, desequilibrio/equilibrio, desigualdad/igualdad, inequidad/equidad, conduce a validar tanto la adjetivación que los ha posicionado como la correspondencia entre sí. Por lo anterior, en esta investigación se asume como central la dualidad desequilibrio/equilibrio, al reconocerla como la de mayor abarcamiento en materia de disparidades o brechas territoriales.

En tal sentido, la preocupación por contrarrestar los desequilibrios territoriales que lleva implícita la pretensión de equilibrio territorial puede entenderse como inapropiada, toda vez que la naturaleza de los sistemas territoriales es dinámica y heterogénea; aunque la idea no sea propiamente la de un equilibrio tácito, como el que plantea la física, es necesario evitar este tipo de asociaciones toda vez que desdibujan el alcance real de los conceptos afectando su aplicación.

El equilibrio territorial que se intuye al mencionar los desequilibrios territoriales, lleva consigo una idea de armonización que debe ser más evidente a partir de la búsqueda de un concepto que exprese tal pretensión sin ir en contravía del reconocimiento del territorio como un sistema complejo. Tal necesidad puede afrontarse desde la geografía, ya que el concepto a buscar debe permitir una comprensión más objetiva de la estructura y dinámica de los sistemas territoriales, además de contribuir a escenarios de intervención para la transformación. Ello implica una mayor claridad frente al alcance del concepto de cohesión territorial, especialmente en lo referente a su finalidad de reducción de los desequilibrios territoriales.

El equilibrio como constructo geográfico es una situación (espaciotemporal) de armonía que hace referencia a las interrelaciones que son objeto del saber geográfico, de allí que se hable de equilibrio socioespacial, equilibrio ambiental, cooperación, justicia, entre otros (Saquet, 2015). Al mencionar el equilibrio territorial, se lleva el concepto a la complejidad del sistema territorial (entramado relacional por dimensiones: económico-productivo, político-institucional, físico-ambiental,

sociocultural), por lo cual se asume lo territorial como dinámica inherente a dicho entramado.

De ahí que se asuma que al hablar del equilibrio territorial se parta de la singularidad de los sistemas territoriales, para reconocer que el equilibrio al que se hace mención dista del tradicional entendido por la física, hablar de equilibrio en geografía es hacer alusión a la manifestación temporal de una dinámica, reconociendo su carácter no estático. En tal sentido, el equilibrio territorial se logra a través de las convergencias temporales.

Podría definirse el equilibrio territorial como la condición de base que demuestra la existencia de condiciones de igualdad o equidad, según sea el caso, en el interior de un sistema territorial o entre varios de estos. Así, la convergencia de condiciones asociadas a la búsqueda del equilibrio territorial es garantía de cohesión territorial. Sin embargo, para evitar tergiversaciones, es necesario reconocer que la asociación entre la cohesión territorial y el equilibrio territorial tiene múltiples implicaciones, entre ellas la relación de este último concepto con la física, además de reducir el alcance de la cohesión. Por lo anterior, es necesario enfatizar en que la finalidad de la cohesión territorial radica en el establecimiento o la consolidación de convergencias territoriales, más que en ideas de difícil concreción como la de equilibrio.

En tal sentido ni los desequilibrios ni el equilibrio constituyen una herramienta que se pueda evidenciar con facilidad en la realidad, como sí lo hacen las convergencias, por ende, las convergencias permiten dar cuenta, de manera directa, de las dinámicas que se entretienen a nivel de los sistemas territoriales. De ahí que, para la comprensión y la evaluación de la cohesión territorial, sean las convergencias el instrumento, referente o factor que haga loable tal concepto, y posibilite escenarios de intervención para la transformación de las realidades en los territorios.

Así la convergencia territorial se constituye en una herramienta que permite vislumbrar y/o comprender las diversas manifestaciones de equilibrio, las cuales, en correspondencia con la singularidad

de los sistemas territoriales, se pueden presentar de manera dimensional o interdimensional. Esta se puede reconocer como una interfaz que expresa cohesión territorial y facilita la comprensión del concepto dado su carácter de constructo concreto, más completo que la idea de equilibrio, de la cual las sociedades actuales no pueden dar cuenta dada la recurrencia a interpretar este último como constructo de la física y no geográfico.

De acuerdo con lo desarrollado, la convergencia territorial es la mejor expresión de integración y de diversidad, de ahí su correspondencia con la cohesión; es sinónimo de equilibrio, debido al carácter enriquecedor de la convergencia y la recurrente asociación del equilibrio con unos mínimos de igualdad de condiciones debido a que, si bien la cohesión territorial se asocia con la mitigación de los desequilibrios territoriales, su intervención o solución, no son garantía de dicha cohesión.

Las convergencias también pueden entenderse como sinergias inter- o intradimensionales que pueden ser determinantes para la consolidación de los procesos en el interior de un territorio. Hablar de convergencia es hablar de puentes, encuentros, vínculos, conexiones, interacciones, nexos, alianzas, redes; por ello la correspondencia entre la convergencia territorial y la cohesión territorial.

El concepto de convergencia territorial hace alusión a los encuentros o puntos de integración en el marco de la diferencia, por lo cual debe asumirse como integración en la diversidad, ya sea en el interior o entre las dimensiones del territorio, dichas condiciones tienen correspondencia con niveles de cohesión territorial; es decir, las convergencias son producto de condiciones que nos permiten dar cuenta de la cohesión en los territorios. Representan una oportunidad para la consolidación de nuevas herramientas que faciliten no solo los procesos de evaluación sino de intervención durante la planificación, constituyéndose en un insumo a la comprensión e implementación de la cohesión territorial, a lo cual la geografía ha de aportar a través de su mirada multidimensional, la rigurosidad de sus procesos y su énfasis en lo espacial.

Conclusiones

La propuesta de la convergencia territorial como expresión que da cuenta de las dinámicas territoriales relacionadas con la cohesión territorial contribuye al cambio de perspectivas en torno a lo territorial y amplía el carácter de aplicabilidad de la cohesión territorial. Supera la asociación regular del equilibrio territorial, con la idea estática del equilibrio proveniente de la física y posibilita la comprensión de un equilibrio dinámico. Además, supera tal oxímoron, a través del mismo concepto de convergencia.

De esta manera, el análisis de procesos (sinergias) de convergencia territorial permite vislumbrar o comprender las diversas manifestaciones de equilibrio y la cohesión territorial deja de ser reducida a esfuerzos en pro de combatir los desequilibrios territoriales o alcanzar el equilibrio territorial y se reconoce como macropolítica de base territorial que da cuenta de la estructura y dinámica de un territorio, a través de la caracterización de situaciones concretas inherentes a los procesos de armonización en el interior de las dimensiones del sistema territorial.

Así se valida la pertinencia del enfoque sistémico del territorio, es decir el reconocimiento del sistema territorial, con un constructo relacional estructurado y dinámico, con reconocimiento como entramado dimensional (político-institucional, económico-productivo, físico-ambiental, sociocultural) cuya dinámica debe ser vista a nivel intra -e inter-, en aras de reconocer su complejidad. Por lo anterior, con las convergencias se facilita la comprensión, no solo de lo territorial, sino de la idea de cohesión misma.

La convergencia territorial, entendida como la expresión de vínculos o sinergias que cobran sentido, en el marco de la diversidad o la diferencia al interior de un sistema territorial o entre estos, debe asumirse como punto de encuentro, como resignificación de opuestos, reconfiguración de las diferencias, ya sea en el interior o entre las dimensiones del sistema territorial. Puesta en el plano territorial, la convergencia implica e invita a una apuesta por la redefinición del desarrollo territorial, la generación de nuevas

formas de pensar, por lo cual su rol asertivo resulta determinante; por lo cual son punto de partida en pro de la identificación y análisis de posibilidades de construcción, de “qué tan cerca se está de...” y no de “qué tan lejos se está de...”, así las convergencias se traducen una apuesta concreta que incluye nuevas perspectivas de lo territorial.

En consecuencia, el reconocimiento de las convergencias como muestra de condiciones relacionadas con el equilibrio posibilita caracterizar dichas condiciones y establecer un grado de correspondencia o niveles de cohesión territorial. Esto marca una orientación distinta en los estudios convencionales de cohesión territorial y plantea la necesidad de hacer del concepto un referente para el análisis de la estructura y los procesos que caracterizan un sistema territorial.

En tal sentido, las convergencias territoriales son determinantes para comprender el funcionamiento de los sistemas de interacción continua que soportan la dinámica territorial; es decir, orientan la reinterpretación de los sistemas territoriales; en otras palabras, una lectura desde las convergencias territoriales implica el reconocimiento de las particularidades espaciotemporales de un sistema territorial.

De acuerdo con lo mencionado, se muestra el aporte de la geografía a los conceptos de equilibrio y cohesión territorial a través del posicionamiento de las convergencias como expresión positiva, que manifiesta situaciones concretas, producto de las dinámicas de los sistemas territoriales. Esto posibilita un trabajo más eficaz en términos de una disciplina que responde por su carácter sistemático (analizar, evaluar y proyectar) para transformar.

Así, solo resta poner la convergencia en el plano territorial, junto con las dimensiones del sistema territorial, establecer sus vínculos con el equilibrio y su correspondencia en términos de finalidades y los principios que harían posible emplearla para dar cuenta de la cohesión territorial.

Referencias

Alfonso, O. y Alonso, C. (2013). *Hacia un índice de convergencia de Bogotá y su entorno metropolitano*.

Colección Integración Regional n.º 13. Secretaría de Planeación Distrital. http://www.sdp.gov.co/imagenes_portal/documentacion/OficPrensa/13_Hacia_un_indice_de_convergencia_de_Bogota_y_su_entorno_metropolitano.pdf

Alfonso, O. y Alonso, C. (2015). *Análisis de la convergencia regional desde el espacio geográfico y el gasto de los hogares*. Colección Integración Regional n.º 13. Secretaría de Planeación Distrital. http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticaIntegraciónRegional/Documentos/22_Análisis_de_la_convergencia_regional_desde_el_espacio.pdf

Alfonso-Roa, O. A. (2014). *Los desequilibrios territoriales en Colombia*. Universidad Externado de Colombia.

Bonet, J. y Meisel, A. (1999). *Convergencia regional en Colombia: una visión a largo plazo, 1926-1995*. En Banco de la República de Colombia. (Eds.) *Documentos de trabajo sobre economía regional*, (pp. 11-56). <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER08-convergencia.pdf>

Botero, M. E., Hofman, J. M. y Hernández, D. E. (2015). Inequidades territoriales en Colombia: un balance del sistema general de regalías en el cierre de la brecha interregional. *Ópera*, 17, 27-66. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/4420/5010>

Bustos-Cara, R. (2002). Los sistemas territoriales. Etapas de estructuración y desestructuración en Argentina. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 22, 113-129. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC0202110113A/31202>

Cabeza-Morales, I. (2018). *Cohesión territorial: reduciendo los desequilibrios territoriales*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Cardozo, M. M. (2018). Desequilibrios territoriales en el área de expansión urbana. Vulnerabilidad y configuración morfológica en el sector norte de Santa Fé. *Geograficando*, 14(2), e041. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe041>

Cedujó, E. (2000). Los desequilibrios territoriales de la política agraria comunitaria. *Cuadernos Geográficos*, 30, 143-163. <http://www.ugr.es/~cuadgeo/docs/articulos/030/030-006.pdf>

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en Geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.

Faludi, A. (2013). Territory, as in territorial cohesion. En I. Pálné, J. Scott y Z. Gál. (Eds.), *Territorial cohesion*

- in Europe* (pp. 123-135). Institute for Regional Studies, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences. http://www.rkk.hu/rkk/conference/2013/DTI70/book/territorial_cohesion.pdf
- Faludi, A. (2014). *Territorial cohesion beyond state territoriality*. CIST2014 - Fronts et frontières des sciences du territoire. Collège international des sciences du territoire (CIST). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01353450/document>
- Farah H., I. y Vasapollo, L. (coord.) (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_268.pdf
- Feres, J. C. (2009). *Indicadores de cohesión territorial: una primera aproximación*. Taller Internacional sobre "Indicadores para la cohesión territorial", Proyecto EUROsociAL Fiscalidad, Adetef y Cepal. <https://www.yumpu.com/es/document/read/31158867/la-produccion-de-indicadores-juan-carlos-feres-sector-fiscalidad>
- Fernández, J., Fernández, M. I. y Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Documentos de Proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf
- Fernández-Tabales, A., Mendoza-Bonet, A., Pedregal-Mateos, B. y Zoido-Naranjo, F. (2007). *Relaciones entre cohesión, diversidad y desarrollo territorial. Aplicaciones en Andalucía*. XX Congreso AGE: "La Geografía en la frontera de los conocimientos", Sevilla, España. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38217/relaciones_entre_cohesion_congreso_age.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa Editorial.
- García-Marirrodiga, R. y Ríos-Carmenado, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, 66(258), 129-160. <https://doi.org/10.3989/egoeogr.2005.i258.158>
- Gómez-Orea, D. (2003). *La ordenación territorial: carácter, alcance y contenido*. <https://core.ac.uk/download/pdf/55526614.pdf>
- Gómez-Orea, D. (2007). Desarrollo territorial sostenible. *Revista de la Red de Ciudades y Pueblos Sostenibles de Castilla-La Mancha*, 12. <http://pagina.jccm.es/medioambiente/publicaciones/revistaps/macm12.pdf>
- Gutiérrez-Rey, F. (2015). *Desarrollo sostenible o vida territorial sostenible: un aporte desde la geografía para un nuevo país*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Harvey, D. (2000). *Espacios de esperanza*. Editorial Akal.
- Link, L. F. (2011). Seeking spatial justice. *Revista EURE*, 37(111), 173-177. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612011000200008>
- Mawromatis, C. (2013). Tensiones y convergencia: el diseño urbano contemporáneo como alternativa a la ciudad dispersa y difusa. *Revista INVI*, 28(79), 125-163. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/invi/v28n79/art05.pdf>
- Morales-Barragán, F. y Jiménez-López, F. (2018). *Fundamentos del enfoque territorial: actores, dimensiones, escalas espaciales y sus niveles*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, A. y Vinuesa, J. (2008). Evaluación de los desequilibrios y reequilibrios intrametropolitanos. Metodología aplicada al caso de Madrid. En L. Hernández y J. M. Parreño, *Tecnologías de la información geográfica para el desarrollo territorial* (pp. 340-354). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. http://tig.age-geografia.es/gran_canaria08/ponencia_2/Moreno%20y%20Vinuesa.pdf
- Moreno, A. y Vinuesa, J. (2009). Desequilibrios y reequilibrios intrametropolitanos: principios de evaluación y metodología de análisis. *Ciudad y Territorio, Estudios Territoriales*, 41(160), 233-262. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/viewFile/75924/46335>
- Pedregal, B., Torres, F. J. y Zoido, F. (2006). Propuesta metodológica para la medición del desarrollo y las desigualdades territoriales. Aplicación al territorio andaluz. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 10(220). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-220.htm>
- Pigaki, M. y Leininger-Frézal, C. (2014). Enseigner les disparités socio-spatiales avec Hyperatlas: le cas de l'Union Européenne. *Didáctica Geográfica*, (15), 79-107. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/268/246>
- Pillet, F., Cañizares, M. C., Ruiz, A. R., Martínez, H. S., Plaza, J. y Santos, J. F. (2013). Los indicadores de la Cohesión territorial en el análisis de la escala supra-

- municipal o subregional: policentrismo y áreas funcionales urbanas (FUAS). *Eria*, (90), 91-106 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198223>
- Pineda, S. (1 de diciembre de 2008,). *Comentarios a las conclusiones. Grupo de trabajo 1: Cohesión social y territorial* [Presentación de diapositivas]. VI Conferencia del Movimiento Aeryc, Barcelona. <https://docplayer.es/87460962-Comentarios-a-las-conclusiones-grupo-de-trabajo-1-cohesion-social-y-territorial-vi-conferencia-del-movimiento-aeryc.html>
- Podadera, P. y Calderón, F. J. (2019). Rethinking the territorial cohesion in the EU: Institutional and functional elements of the concept. *Eastern Journal of European Studies*, 10(2), 41-62. http://ej.es.uaic.ro/articles/EJES2019_1002_POD.pdf
- Raffestin, C. (1983). L'imagination géographique. *Géotopiques*, (1), 25-43. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:4331>
- Ramírez, J. C. y De Aguas, J. M. (2016). *Configuración territorial de las provincias de Colombia. Ruralidad y redes*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40852-configuracion-territorial-provincias-colombia-ruralidad-redes>
- Ramírez, J., Bedoya, J. y Díaz, Y. (2014). *Convergencia social en Colombia: el rol de la geografía económica y de la descentralización*. Informe final del Premio German Botero de los Ríos. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1533>
- Rodríguez, F. y Zoido-Naranjo, F. (2001). Desarrollo territorial y evaluación de la diversidad y desigualdad intrarregional. Una aproximación desde Andalucía. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (32), 113-125. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/405/376>
- Rodríguez-Pose, A. y Petrakos G. (2004). Integración económica y desequilibrios territoriales en la Unión Europea. *Revista Eure*, 30(89), 63-80. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612004008900004
- Rubio, P. (2018). Aplicación de las teorías de la complejidad a la comprensión del territorio. *Estudios Geográficos*, 79(284), 237-265. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201810>
- Ruiz-Huerta, J. (2009). *Taller internacional sobre indicadores para la Cohesión territorial*. [Presentación en diapositivas]. Universidad Rey Juan Carlos. <https://www.yumpu.com/es/document/view/27723800/>
- indicadores-pola-ticas-publicas-jesus-ruiz-huerta-sector-fiscalidad
- Sá Marques, T., Saraiva, M., Santinha, G. y Guerra, P. (2018). Re-thinking territorial cohesion in the european planning context. *International Journal of Urban and Regional Research*, 42(4), 547-572. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-2427.12608>
- Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.268/pm.268.pdf>
- Schneider, C. y Cottineau, C. (2019). Descentralisation versus inequality: A comparative review of English city. Region policy discourse. *Urban Science*, 3(3), 90. <https://doi.org/10.3390/urbansci3030090>
- Schneider, S. y Peyré, I. (2006). Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (org.), *Desarrollo rural. Organizaciones, instituciones y territorio* (pp. 71-102). Editorial Ciccus. https://www.researchgate.net/publication/291024682_Territorio_y_enfoque_territorial_De_las_referencias_cognitivas_a_los_aportes_aplicados_al_analisis_de_los_procesos_sociales_rurales
- Serrano-Moya, E. D. (2017). Teoría económica del desarrollo: una relectura desde Raúl Prébisch y Albert Hirschman. *Virajes*, 19(2), 185-205. [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes19\(2\)_10.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes19(2)_10.pdf)
- Villatoro, F. (2017). El territorio como sistema complejo. *ECA, Estudios Centromericanos*, 72(749), 165-176. https://www.researchgate.net/publication/326065478_El_territorio_como_sistema_complejo
- Vélez, F. (2005). Convergencia de las racionalidades en el ordenamiento del espacio. *Perspectiva Geográfica*, (11), 11-19. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/1704>
- Zoido, F., Pedregal, B., Pita, M. F., Torres, F. J. y Fernández-Tabales, A. (2009). Medición del desarrollo territorial en las escalas de detalle. Aplicación a Andalucía. En J. Farinós, J. Romero y J. Salom (Eds.), *Cohesión e inteligencia territorial* (pp. 245-264). Universitat de Valencia.

DOSSIER

Antirracismo e Interseccionalidad: dos proyectos de conocimiento en resistencia que informan la construcción de la justicia social

Aldo Ocampo-González* <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)**



* Teórico de la educación inclusiva. Director y fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Postdoctorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituto de Educação de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil.

Correo: aldo.ocampo@celei.cl

** Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Cada uno de los ejes de tematización que tejen la malla de pensamiento que sustenta parte de esta introducción actúan en dos direcciones claramente delimitadas. La primera, de corte metodológico, se inscribe bajo el funcionamiento del dispositivo y del metálogo, concebido en términos de un punto de captura de múltiples problemas de investigación contingentes que escapan a la dictadura de las epistemologías normativas e interrogan la sabiduría académica canónica. La segunda, de carácter epistémica, pone de manifiesto que, cada uno de los engranajes de constitución de tal dispositivo se nutren de diversos proyectos de conocimiento en resistencia. Son proyectos de conocimiento encargados de develar el tipo de complicidades que diversas perspectivas teórico-políticas contribuyen en la reproducción de diversas clases de desigualdades. Cada uno de estos engranajes, fusionados interactivamente entre ellos, proporciona hábitos de pensamiento y de lenguaje para luchar en otra clave contra una multiplicidad de miserias de mundo que pasan inadvertidas en los más importantes espacios de participación social; uno de ellos es la escuela en tanto espacio de esperanza, el cual, la que construye una analítica que nos puede ofrecer explicaciones a problemas de diverso tipo que enfrenta una amalgama heterogénea de grupos sociales específicos. La interpenetración crítico-transformativa entre cada uno de los marcos de conocimiento dan vida a un singular umbral de pensamiento y una sensibilidad crítica que, entre sus tareas, persigue la mejora de “la comprensión de los problemas de justicia social y desigualdad en las organizaciones y otras instituciones, maximizando así la posibilidad de cambio social” (Atewologun, 2018, s.p.). Otra de sus tareas es reimaginar el planeta como un bien común.

Cada uno de los enfoques que atraviesan la investigación sobre justicia social tienen como misión promover una mirada reflexiva, no solo sobre su sustancia, sino además, sobre los procesos que han contribuido a su legitimación en el mundo actual.

Suscita la percepción crítica que las diferentes formas de desigualdad se construyen recíprocamente, conformando espacios de desigualdades estructurales y microprácticas –espacios de habitabilidad cotidianos– de orden complejos. Aquí, la función del calificativo ‘complejo’, opera en términos de multiplicidad. Si bien los contornos generales de la justicia social parecen estar delimitados, no sucede lo mismo con el sintagma ‘justicia educativa’, el que mayoritariamente trabaja legitimando la técnica de aplicacionismo epistémico. Llegado a este punto, es necesario preguntarnos si aquello que entendemos por justicia educativa no es otra cosa que la aplicación de los grandes marcos de sustentación de la justicia social. Sus practicantes justifican sus preocupaciones investigativas de carácter educativo a través de tal *corpus* de racionalidades. Producto de ello, es un campo emergente que se conceptualiza de diversas formas. ¿Sus académicos y profesionales realmente conocen la justicia social y la justicia educativa?, ¿cómo saben que están hablando de esto cuando la usan? Considero que ambas interrogantes deben dar cuenta de sus reglas de inteligibilidad y de uso, es decir, cómo diversos actores utilizan la justicia para proyectos de transformación más amplios. Tal esfuerzo ha de proporcionar herramientas de navegación para pensar en la justicia educativa como justicia educativa en lugar de cubrir la justicia social en términos generales.

Otras tareas analíticas de carácter apremiante que enfrenta la configuración del campo de investigación de la justicia social son, por un lado, proporcionar un conjunto de herramientas críticas para comprender multidimensionalmente la constelación de fenómenos que son significadas como parte de su red objetual y, por otro, producir herramientas que brinden un contexto político e intelectual para que su función pueda beneficiar a amplios grupos de la sociedad. Tal propósito es clave en la construcción de un proyecto político destinado a redefinir las bases del contractualismo social. Su atención reside

en la comprensión de “las relaciones de poder y las desigualdades sociales, constituye un proyecto de conocimiento de base amplia” (Hill Collins, 2015, p. 5). Estos son dilemas que la educación debe resolver en los diversos frentes de la sociedad, problemáticas propias del momento poscrítico que vive la educación en todo el globo.

El esfuerzo antirracista constituye otro punto de inflexión dentro de esta discusión. Concebida así, “la pregunta no es tanto si la raza es real o si existen proyectos raciales, sino qué tipos de proyectos raciales aparecen y desaparecen en formaciones raciales específicas y por qué” (Hill Collins, 2015, p. 8). Insiste la connotada socióloga y feminista negra que “así como las formaciones raciales cambian en respuesta a los proyectos raciales, los proyectos raciales cambian en relación con las formaciones raciales cambiantes” (Hill Collins, 2015, p. 9). En su más amplia acepción es concebido como un movimiento de base político cuya principal intención consiste en esforzarse para defender la identidad cultural de determinados grupos sociales que, producto del canibalismo ontológico y metafísico occidental, es responsable de la producción de diversos mecanismos de diferenciación y diferencialismo social, agudizando parte del problema ontológico de los grupos sociales –metáfora en la que la identidad en tanto mecanismo de adscripción a un determinado grupo se convierte en una atribución negativa, especular y de subordinación ontológica–.

El esquema de reexistencia que impone la lucha antirracista consiste en afirmar la identidad cultural de diversos grupos construidos al margen de la historia, que son, persistentemente, objeto de diversas clases de frenos al autodesarrollo y a la auto-constitución –opresión y dominación–. En efecto, “examinar los desequilibrios de poder entre las personas racializadas y las personas blancas/no racializadas” (CARED, s./r.). De acuerdo con esto, el antirracismo diálogo con la interseccionalidad puede ser leído como un “conjunto dinámico de comunidades interpretativas, cada una de las cuales tiene su propia comprensión de la interseccionalidad y avanza en los proyectos de conocimiento correspondientes” (Hill Collins, 2015, p. 6).

La investigación sobre justicia social enfrenta el desafío de aprender a mapear críticamente la experiencia multidinámica de opresión y dominación concebidas como formas de injusticias estructurales, de afectación relacional y subjetivo-material. El antirracismo es un fenómeno sociopolítico complejo que “abarca una variedad de agrupaciones, tendencias y creencias y, a menudo, se resiste a una clasificación ordenada” (Waters, 2013, p. 64). La tarea es reconocer cómo liberar a una amplia multiplicidad onto-política de la opresión que coopta la experiencia de diversos grupos, incluidos aquellos que, no formando parte exclusivamente de tales figuraciones, no logran escapar a la lógica del racismo institucionalizado. “La teoría antirracista analiza/critica el racismo y cómo opera, lo que nos brinda una base para tomar medidas para desmantelarlo y eliminarlo (Henry y Tator, 2006; Kivel, 1996)” (Waters, 2013, p. 67). Otro dilema metodológico consiste en aprender a reconocer qué tipo de efectos traza a la luz de los múltiples modos de existencias que dan vida a formas de coexistencias que trabajan a la inversa de la mecánica impuesta por los marcos hegemónicos sancionados por la provisión educativa.

El antirracismo dialoga críticamente con la educación inclusiva a través de la cristalización de un espacio de solidaridad global del que se desprenden múltiples formas de existencias, devenido en un “proceso activo de identificar y eliminar el racismo mediante el cambio de sistemas, estructuras organizativas, políticas, prácticas y actitudes, de modo que el poder se redistribuya y comparta equitativamente” (CARED, s./r.). Coinciden, además, en una forma de experimentar el mundo, transformarlo y producir nuevos hábitos mentales; son desempeños epistemológicos que nos informan acerca de cómo se produce la experiencia de racialización y, de ella, proliferan diversos ejes de desigualdades, violencias, opresiones estructurales y relacionales que se imbrican en las trayectorias subjetivas de diversos colectivos estudiantiles, produciendo un proceso de biografización que legitima parte del ideal ontológico propugnado por el humanismo clásico. Esta imbricación con la interseccionalidad,

en tanto praxis crítica y estrategia analítica, se convierte en un esfuerzo por documentar cómo determinados colectivos experimentan el racismo a nivel institucional, relacional, ideológico y, más específicamente, en los modos de relacionamiento y formas de coexistencias que habitan determinados grupos. Uno de los retos más apremiantes de la educación inclusiva consiste en producir otros desempeños epistemológicos capaces de sustentar un cambio en la forma en la que son producidos los dispositivos de producción de la subjetividad, particularmente, los modos de relacionamientos que se desprenden de las formas ontológicas de la multiplicidad. Su misión es producir un cambio imaginativo en torno a los ejes de producción del racismo sistémico.

La analítica interseccional se convierte en otra hebra de este ensamblaje crítico que aporta a la producción de otro tipo de hábitos de pensamiento para examinar cómo son configuradas diversas clases de interdependencias e interconexiones entre categorías y sistemas sociales, siendo uno de ellas, el marcador ligado a la raza. La interseccionalidad como proyecto de conocimiento en resistencia y estrategia analítica aporta una trama metodológica que permite comprender cómo se forman, desplazan y modifican sistemáticamente las ubicaciones interseccionales de diversas colectividades, informando cómo su subjetividad es afectada. Su interés consiste en “examinan múltiples diferencias entre grupos, trazando configuraciones cambiantes de desigualdad a lo largo de varias dimensiones” (Atewologun, 2018, s.p.). La analítica interseccional como perspectiva de investigación ligada a la justicia social aporta un conocimiento contextual y relacional, refleja con mucha claridad cómo opera el poder en diversas esferas de nuestra vida, rompiendo con la lógica esencialista que produce un efecto ontológico que tiene por función responder a determinadas identidades, en vez de las tensiones materialistas que cruzan a una amplia pluralidad de formas existenciales. Este reto ha de aprender a explicar que “en realidad estamos viviendo en las intersecciones de sistemas superpuestos de privilegio y opresión” (Atewologun, 2018, s.p.). Tal

analítica es perfectamente ejemplificada en palabras de Carty y Mohanty (2019):

[...] piense en una mujer afroamericana LGBT y una mujer blanca heterosexual que son ambas de clase trabajadora. Ellos “no experimentan los mismos niveles de discriminación, incluso cuando trabajan dentro de las mismas estructuras que pueden ubicarlos como pobres”, explicaron Carty y Mohanty, porque uno puede experimentar homofobia y racismo al mismo tiempo. Mientras que la otra puede experimentar discriminación de género o clase, “su blancura siempre la protegerá y la aislará del racismo”. No reconocer esta complejidad, argumentan los estudiosos de la interseccionalidad, es no reconocer la realidad (s.p.).

Sin duda, la interseccionalidad se convierte en un informante clave de diversos proyectos de justicia global y relacional, dos atributos centrales en la reconocimiento de los marcos de justicia social que posibilitan ofrecer otro tipo de desempeños epistemológicos coherentes con las demandas de la multiplicidad. Cada uno de los proyectos de conocimiento que sustentaron la articulación inaugural del Primer Seminario Latinoamericano de Investigación sobre Justicia Social: nuevas y viejas desigualdades, disputar otros proyectos de estado-nación, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de Argentina, la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) de Argentina, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de Argentina, la Universidad Regional de Chapecó (Unochapecó) de Brasil y la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) de Argentina, asumieron parte del argumento de Hill Collins (2015), que comprende “la percepción crítica de que la raza, la clase, el género, la sexualidad, la etnicidad, la nación, la capacidad y la edad no operan como entidades unitarias y mutuamente excluyentes, sino como fenómenos que se construyen recíprocamente” (p. 1). Uno de los nudos críticos que intentó abordar

este espacio fue la producción de justicia ontológica, no solo cognitiva. Cada uno de los trabajos que integran este dossier fueron presentados en cada uno de sus paneles centrales, cuyo principal foco estuvo en la exploración de diversas modalidades de agenciamiento político efectuado por determinados territorios de base.

Referencias

Atewologun, D. (2018). *Intersectionality Theory and Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.48>

CARED. (s./r.). *Anti-Racism*. <https://www.aclrc.com/antiracism>

Carty, L., Davis, A. y Talpade, Ch. (2019). *What's Intersectionality? Let These Scholars Explain the Theory and Its History*. TIME.COM <https://time.com/5560575/intersectionality-theory/>

Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20. <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

Waters, S. (2013). Antiracism: Theory and Practice. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403948229_4

Reflexiones para repensar el nuevo constitucionalismo latinoamericano.

La Naturaleza importa

Reflections to
Rethink the new
Latin American
Constitutionalism.
Nature Matters

Reflexões para
repensar o novo
constitucionalismo
latino-americano.
A natureza importa

Bernardo Alfredo Hernández-Umaña* <https://orcid.org/0000-0001-7388-9507>

Claudia Marcela Rodríguez-Rodríguez** <https://orcid.org/0000-0003-3693-4182>

José María Enríquez-Sánchez*** <https://orcid.org/0000-0003-1597-9250>



Para citar este artículo

Hernández-Umaña, B. A. (2023).
Reflexiones para repensar el nuevo
constitucionalismo latinoamericano. La
Naturaleza importa. *Folios* (57).
<https://doi.org/10.17227/folios.57-16795>

* Doctor en Derecho, Universidad Complutense de Madrid. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Correo: bernardo.hernandez@unad.edu.co

** Doctora en Gobierno y Administración Pública, Universidad Complutense de Madrid. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Correo: claudia.rodriguez@unad.edu.co

*** Doctor en Filosofía, Universidad de Valladolid. Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo – ocuva, Universidad de Valladolid, España.

Correo: josemaria.enriquez@uva.es

Artículo recibido
06/06/2022

Artículo aprobado
2022-07-12

Resumen

El presente artículo de reflexión es resultado del proyecto de investigación *Naturaleza, cultura, política y derecho en la América andina*. Este tuvo como punto de partida el análisis de aquellas cuestiones que aún mantienen a la América andina sujeta a un marco jurídico-político de base liberal —el cual está construido a partir de cierta concepción moderna de la subjetividad— y que hacen que se mantengan las estructuras coloniales en sus diferentes dimensiones (subrayando la colonialidad del saber y el ser) en el nuevo constitucionalismo latinoamericano. Lo anterior junto con la continuidad de diseños institucionales característicos de la tradición liberal predominante en la región, impiden un nuevo constitucionalismo vertebrador de los pueblos, las nacionalidades y las culturas que integran el mundo andino, así como sus propuestas para el campo del Derecho y que, para el caso en cuestión, se consideró en torno a los derechos de la Naturaleza, en articulación con la idea de los derechos bioculturales propuesta por Kabir Sanjay Bavikatte y Tom Bennett, y los desarrollos posteriores en la sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia.

Palabras clave

Derechos bioculturales; derechos emergentes; derechos humanos; derechos de la Naturaleza; nuevo constitucionalismo latinoamericano

Abstract

This reflection article is the result of the research project *Nature, Culture, Politics and law in Andean America*. This had as its starting point the analysis of those issues that keep Andean America subject to a liberal-based legal-political framework —which is built from a certain modern conception of subjectivity— and that keep the colonial structures in their different dimensions (underlining the coloniality of knowledge and being) in the new Latin American constitutionalism. The foregoing together with the continuity of institutional designs characteristic of the predominant liberal tradition in the region. This prevents new backbone constitutionalism of the peoples, nationalities, and cultures that make up the Andean world, as well as its proposals for the field of Law and that, for the case in question, was considered around the rights of Nature, in articulation with the idea of biocultural rights proposed by Kabir Sanjay Bavikatte and Tom Bennett, and the subsequent developments in the judgment T-622 of 2016 of the Constitutional Court of Colombia.

Keywords

biocultural rights; emerging rights; human rights; nature rights; new latin american constitutionalism

Resumo

O presente artigo de reflexão é fruto do projeto de pesquisa *Natureza, cultura, política e direito na América andina*. Este teve como ponto de partida a análise daquelas questões que ainda mantêm a América Andina sujeita a um referencial jurídico-político de base liberal —o qual está construído a partir de uma certa concepção moderna da subjetividade— e que mantêm as estruturas coloniais em suas diferentes dimensões (sublinhando a colonialidade do saber e do ser) no novo constitucionalismo latino-americano. Isso, aliado à continuidade dos desenhos institucionais característicos da tradição liberal predominante na região, impedem um novo constitucionalismo estruturador dos povos, nacionalidades e as culturas que compõem o mundo andino, bem como suas propostas para o campo do Direito e que, para o caso em questão, considerou-se em torno dos direitos da Natureza, em articulação com a ideia dos direitos bioculturais proposta por Kabir Sanjay Bavikatte e Tom Bennett, e os desenvolvimentos posteriores na sentença T-622 de 2016 do Tribunal Constitucional da Colômbia.

Palavras-chave

direitos bioculturais; direitos emergentes; direitos humanos; direitos da natureza; novo constitucionalismo latino-americano

Introducción

Un marco jurídico-político de base liberal, que ha construido la idea de sujeto a partir de ciertas nociones de la Modernidad, nos convoca a reorientar los debates con el fin de que permitan otras comprensiones del sujeto y sus relaciones dentro de las culturas andinas en el ámbito del derecho, especialmente en lo que se ha conocido con el nombre de *nuevo constitucionalismo latinoamericano*. A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿cuáles deberían ser los marcos de comprensión que reorienten dichos debates para hacer efectiva una descolonización del saber —y, con ella, incluso del ser— que se concreten en un verdadero reconocimiento de la idiosincrasia latinoamericana y de sus culturas? La respuesta a este interrogante busca dar cabida, desde el reconocimiento de la alteridad, a una nueva comprensión de la vida política verdaderamente inclusiva y a un cuerpo legislativo acorde, en el que, como garantía de los derechos tradicionales, se consignent otros nuevos que requieren del valor de la solidaridad para salvaguardar bienes comunes como la naturaleza y la cultura. Desde estos nuevos derechos también se pretende llevar a cabo ese esfuerzo hermenéutico para la fusión necesaria de horizontes que se concreten en el constitucionalismo latinoamericano, al tiempo que pueda servir de referente para otros marcos socioculturales en los que existan conflictos similares entre los seres humanos y la Naturaleza.

Desde una mirada pedagógica suelen distinguirse tres generaciones de derechos: 1) los derechos civiles y políticos, a partir del principio de la libertad; 2) los derechos sociales, económicos y culturales, basados en el principio de la igualdad; 3) y los derechos colectivos y emergentes, que se signan en el principio de la solidaridad. En la práctica sociopolítica, esta diferenciación no es cierta (Falcón y Tella, 2003), si, acaso, la insistencia de una mayor garantía para alcanzar el reconocimiento de determinados derechos ya consignados. En este mismo sentido, en épocas más recientes, determinados movimientos sociales trataron de incluir la atención hacia nuevos derechos en las agendas de gobierno, precisamente

como salvaguarda de los anteriores. De manera significativa, esto ha venido ocurriendo en relación con el medioambiente natural, cuyo deterioro ha conllevado el incumplimiento de los derechos tradicionales a determinados grupos socioculturales más apegados a esos contextos naturales. Estas luchas, hasta su concreción legal, han sido especialmente significativas en la América andina y de manera particular en Ecuador (2008) y Bolivia (2009), lo cual se refleja en sus constituciones políticas y posteriores legislaciones, como la Ley 071 de 2010; la Ley 300 de 2012 y el Decreto Supremo 1696 de 2013.

Sin embargo, las innovaciones conceptuales que se introdujeron gracias a las reivindicaciones del *Buen Vivir* (Acosta, 2010) por parte de las luchas sociales y la pujanza de los pueblos y comunidades indígenas durante la elaboración de la Constitución de Montecristi —al ser meramente de carácter dogmático— carecían de fundamento en cuanto al diseño institucional y, por ende, en la maquinaria democrática Gargarella (2015) que sirviera como garantía y protección de los derechos, ya que, como lo indica (Gargarella, 2018), las viejas estructuras chocan contra los nuevos derechos. Otro tanto de lo mismo se puede decir de las iniciativas legislativas en Bolivia, que igualmente resultaron insuficientes para alcanzar la transformación deseada que se prometía con los planteamientos del *Vivir Bien*, (Choquehuanca, 2010). En ambos casos tomó distancia el discurso de la práctica (Hernández-Umaña y Duce, 2020).

El motivo de estos fracasos se puede explicar, en parte, por el esfuerzo baldío de tratar de incorporar nociones enteramente ajenas en un marco jurídico-político de base liberal construido sobre la idea de sujeto a partir de ciertas nociones de la Modernidad y, por ende, distinto a las concepciones de la persona y sus relaciones dentro de las culturas andinas (Wolkmer *et al.*, 2019; Hernández-Umaña y Duce, 2020).

Esta imposibilidad de entendimiento entre marcos categoriales tan disímiles haría inviable la protección de los modos de vida y las culturas andinas, perjudicados por las prácticas depredadoras

del globalismo a través de la pujanza de distintas empresas transnacionales (ETN) y su fuerza en aquellos ámbitos políticos en los que se llevan a cabo verdaderas decisiones que afectan a la vida de todos los miembros del Estado. En tal sentido, buena parte del problema radicó en la imposibilidad de llevar a cabo una verdadera inclusión de aquellas reivindicaciones, como el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos, especialmente en el seno de un marco jurídico de tradición liberal que no lo permitía (Wolkmer *et al.*, 2019; Hernández-Umaña y Duce, 2020).

Un ejemplo de ello también puede verse en Colombia, a través de dos sentencias: una de la Corte Constitucional (T-622 de 2016¹) y la otra de la Corte Suprema de Justicia (STC 4360 de 2018²), cuyos fallos a favor de estas comunidades solo pudieron realizarse a través de la idea de derechos colectivos. Pero la escasa protección que estos comportan —en un marco legal construido sobre la idea de la subjetividad jurídica— trataron de subsanarse mediante una nueva idea, dando ocasión a la expresión “derechos bioculturales”. Según la última jurisprudencia, estos se entienden como el “resultado del reconocimiento de la profunda e intrínseca conexión que existe entre la Naturaleza, sus recursos y la cultura de las comunidades étnicas e indígenas que los habitan” (Sentencia T-622/16, 2016, fundamento 5.11).

No obstante, este esfuerzo de reconocimiento es excepcional y débil para proteger la vida y culturas de las comunidades si no se cuenta con un verdadero compromiso y política de Estado que respalde y garantice el cumplimiento de estas órdenes judiciales.

Todo lo expuesto, en conjunto, lleva a considerar que la articulación de las demandas de estos pueblos y nacionalidades andinas son difíciles de subsanar, en buena medida, porque los imaginarios socio-

culturales y su cosmovisión resultan enteramente ajenos a la concepción jurídica de tradición liberal. Esto resulta en el fracaso de ese entusiasmante proyecto denominado “nuevo constitucionalismo latinoamericano” (Gargarella, 2018) y, con ello, de la fuerza democrática que estaba detrás de la idea de pluralismo, también en el ámbito jurídico.

Precisamente, se estima que la conjunción de la permanencia de estructuras coloniales en sus diferentes dimensiones (subrayando la colonialidad del saber y el ser) en el nuevo constitucionalismo latinoamericano y la continuidad de diseños institucionales característicos de la tradición liberal que ha regido en América Latina impiden —o, en cualquier caso obstaculizan— la viabilidad de tamaño intento por un nuevo constitucionalismo vertebrador de los pueblos, las nacionalidades y las culturas que integran el mundo andino, así como de sus propuestas para el campo del derecho. Tal constitucionalismo debe ser capaz no solo de entablar un diálogo entre cosmovisiones distintas, la fundamentación iusfilosófica y el reconocimiento de nuevos derechos, sino también de enfrentar los discursos y las prácticas del derecho establecidos en la tradición liberal.

Como punto de partida

Al hacer referencia al nuevo constitucionalismo latinoamericano, es necesario recordar que, en la América andina, durante las últimas tres décadas, se ha manifestado su emergencia debido a la legitimidad democrática de la misma Constitución. Esto mediante la participación ciudadana, con lo que se han logrado avances significativos en este campo del derecho (Gargarella, 2018).

No obstante, las movilizaciones y los actores sociales de la región son quienes han suscitado lo que hemos de llamar *la reivindicación de los excluidos* en la configuración de los nuevos escenarios de lo público y lo político; lo que, a su vez, hemos visto reflejado en las Constituciones de Colombia, Venezuela, Ecuador y Bolivia. En estas dos últimas se hace un reconocimiento especial —por lo menos en su parte dogmática— de los nuevos derechos, al

1 En esta sentencia se hizo el reconocimiento del Río Atrato como sujeto de derechos a partir de la noción de derechos bioculturales.

2 En esta sentencia el Alto Tribunal reconoce a la Amazonía Colombia como sujeto de derechos y declara su protección especial frente al riesgo inminente que se presenta con el incremento de la deforestación con fines comerciales, poniendo en riesgo las generaciones presentes y futuras al ser conocido como el *pulmón del mundo*.

margen de, como lo dice Gargarella (2018), las viejas estructuras (que yacen en la parte orgánica “sala de máquinas”) que bloquean las nuevas propuestas (que hacen su apertura en la dogmática con nuevos derechos) y dificultan su garantía y aplicación de acuerdo con la organización de los poderes.

Lo anterior, en razón a que dentro del nuevo constitucionalismo latinoamericano existen dos diferencias intrínsecas, como lo refieren Benavides (2016) y Salazar (2013). Por un lado, está aquella que sustenta los textos constitucionales cargados de principios y cuya decisión final la tienen las Altas Cortes Constitucionales (jurisdiccional). De otra parte, están aquellas Constituciones Políticas en las que, concebidas como democráticas, pluralistas y participativas, la voz la tienen los ciudadanos, a través de los órganos elegidos por representación popular (el legislativo). Estos son quienes definen los significados de los contenidos constitucionales.

En suma y a pesar de estar dentro del mismo campo de lo que se ha denominado *nuevo constitucionalismo latinoamericano*, Uprimny (2011) reiteró que hay una ausencia de un estudio general que pudiera sistematizar posibles caminos comunes, cuyo objetivo no es otro que el de revisar las orientaciones, potencialidades y limitaciones, de cara a destrabar las dificultades manifiestas en la operatividad de aquellos derechos novedosos e incluyentes reconocidos en sendas cartas políticas.

Para el caso que nos ocupa en este artículo de reflexión, resultado de investigación, hacemos referencia a los derechos de la Naturaleza en el marco de los avances jurisprudenciales, inicialmente en la Constitución del Ecuador. Sin embargo, no se ha dado la discusión en torno a la comprensión del sujeto y a las epistemologías del Sur en el ámbito del derecho y, particularmente, en el nuevo constitucionalismo latinoamericano.

El estudio de los derechos de la Naturaleza puede abordarse desde su consideración como un sujeto con personalidad jurídica propia, es decir, como sujeto de derechos (Ávila, 2011; Martínez-Dalmau, 2019); o, en contraposición, como un objeto de derechos tal y como ha sido tradicionalmente exa-

minado por el derecho ambiental. En este sentido, la jurisprudencia de la Tierra, desde un enfoque interdisciplinar, establece un marco de gobernanza de carácter biocéntrico y define una suerte de valores básicos que deberían regir la economía, las ciencias físicas y el derecho, entre otras disciplinas (Cullinan, 2019; Burdon, 2011). Por otro lado, también se atiende la línea más tradicional relativa al ambientalismo jurídico y a la consideración del medioambiente como derecho humano o garantía de la supervivencia de la vida de las personas (Naciones Unidas, 2015; 2012a; 2012b; 2005; 2000; 1992; 1987; 1986). En este caso, los derechos de la Naturaleza no se contemplan como tal, pero son indispensables para identificar la evolución y los límites en el reconocimiento de estos y su posibilidad (o no) de ser parte de los derechos emergentes.

En primer lugar, el estudio de los derechos de la Naturaleza debe hacer referencia obligatoria a los análisis e investigaciones realizados en el marco constitucional ecuatoriano y a su legislación ambiental. Fue en este país de la América andina donde se concretó por primera vez el reconocimiento de tales derechos y, por lo tanto, es necesaria la remisión de toda investigación sobre la materia al marco ecuatoriano. Autores como Acosta y Martínez (2009), Ávila-Santamaría (2018; 2019b) y Gudynas (2014) son de indispensable atención en la materia, ya que han teorizado profundamente sobre esta nueva personalidad jurídica de la Naturaleza en sus diversas obras.

En el caso de Ecuador, los derechos de la Naturaleza nacieron de un proceso político en el que se dieron cita diversos actores sociales; entre ellos los pueblos y las nacionalidades que, aun no manejando esta noción de derechos de la Naturaleza, lograron posicionar en el debate sus preocupaciones por la vida de los ecosistemas y los seres que en estos habitan. Por ello, es imperioso recabar las actas de las mesas de la constituyente y los discursos de lideresas y líderes indígenas y/o comunitarios sobre la cuestión. En este punto destacamos las obras y proyectos colectivos como “Kawsak Sacha” (Sarayaku, 2018) y “Cuencas Sagradas” (Confeniae *et al.*), los cuales, aun estando fuera

de los círculos estrictamente académicos, aportan sumo valor y claridad a las investigaciones y estudios sobre los derechos de la Naturaleza.

En esta línea, el Observatorio Jurídico de los Derechos de la Naturaleza del Ecuador merece una mención destacada, ya que suministra una rica recopilación de casos nacionales sobre la materia y análisis jurídicos realizados al amparo de la constitución ecuatoriana, que aportan luz a esta labor de análisis y estudio de los derechos de la Naturaleza. Asimismo, resaltamos obras colectivas de obligada referencia, como la editada por Salazar (2012) y otras más recientes como la resultante del Proyecto OPT-IN (Estupiñán *et al.*, 2019), que refiere a los derechos de la Naturaleza en el contexto no solo ecuatoriano, sino también colombiano y brasileño.

Por otro lado, no se puede obviar que antes de este reconocimiento constitucional existían diversos estudios en esta línea de reconocer a la Naturaleza como un ente viviente susceptible de tener derechos. Desde ciertas ramas de las ciencias ambientales (como la ecología política o la biología de la conservación) o desde teorías que consideran a la Tierra como una suerte de superorganismo vivo, autores como Lovelock (2007), Boff (2011), Castro-Carranza (2008; 2011; 2019), entre otros, ya ponían de manifiesto la necesidad de otorgar valor a la Naturaleza como fin y no como medio para garantizar la supervivencia humana.

Esta consideración del medioambiente es la postura que se ha mantenido comúnmente en los diversos instrumentos de las Naciones Unidas (2015; 2012a; 2012b; 2005; 2000; 1992; 1987; 1986) y organizaciones como la UICN (2006) y el WWF (2018), y se hace necesario recurrir a ellos para identificar la evolución y los límites existentes en la consideración de la Naturaleza que se ha ido asumiendo en el ámbito internacional, como ya se apuntó. El Programa de Armonía con la Naturaleza de las Naciones Unidas es un claro recurso para estudiar los derechos de la Naturaleza a escala global (Naciones Unidas, 2016).

De igual modo, es imperativo recurrir al análisis de las diferentes sentencias a lo largo y ancho del mundo que han reconocido, de una u otra manera,

a la Naturaleza (o alguno de sus elementos) como un ente susceptible de protección y valor en sí mismo. Algunas de las sentencias más destacadas, aunque no las únicas, son la Sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia, que reconoce al río Atrato como sujeto de derechos; y la STC 4360 de 2018 de la Corte Suprema de Justicia de Colombia, que reconoce a la Amazonía colombiana también como sujeto de derechos. Por otro lado, se destaca la sentencia del Tribunal Supremo de Bangladesh del 30 de enero de 2019, que reconoce al río Turag como una entidad viviente y, por lo tanto, como persona jurídica. En la India, en el Estado de Uttarakhand, la Corte Suprema reconoció como sujetos de derechos a los ríos Ganges y Yamuna, pero posteriormente dicha resolución fue rechazada por la Corte Suprema de la Unión (Bagni, 2022). Estos son insumos importantes que han contribuido con elementos clave para ir construyendo el andamiaje discursivo, en términos jurídicos, de los derechos de la Naturaleza.

Así mismo, la emergencia de diferentes leyes promulgadas o en curso en diversas partes del mundo para garantizar los derechos de la Naturaleza son referenciadas en el *Informe Armonía con la Naturaleza* del Secretario general de las Naciones Unidas (2016). Algunas de estas leyes son la Ley orgánica del municipio de Paudalho, Pernambuco (Brasil), que reconoce los derechos del manantial de agua natural de San Severino Ramos; la Ley sobre el medioambiente de 2019 de Uganda; y la petición ciudadana al Senado Chileno el 22 de abril de 2019 para la inclusión de los derechos de la Madre Tierra en la Constitución y que no pudieron verse reconocidos ante el rechazo ciudadano de la propuesta de Carta Política que se había preparado. Por otro lado, se destaca el caso de Nueva Zelanda, que reconoció al Parque Nacional Te Urewera, en la Isla Norte, como persona jurídica en 2013; y luego (en marzo de 2017) el Parlamento de este país le otorgó el estatus de personería jurídica al río Whanganui a través de la Ley Te Awa Tupua. Finalmente, subrayamos la Ley de la Madre Tierra y Desarrollo Integral por el Vivir Buen de Bolivia del año 2011. Por ello, la riqueza del conjunto de estas sentencias y leyes han contribuido

a la definición e identificación del alcance y límites del reconocimiento de los derechos de la Naturaleza como sujeto con personalidad jurídica propia, haciéndose cada vez más necesario su estudio.

Finalmente, no podemos obviar la existencia de una creciente red de organizaciones y alianzas que trabajan activamente en la promoción y difusión de los derechos de la Naturaleza. Destacamos en este punto a la Earth Law Network, una red entre las que se encuentran la Earth Law Alliance, la Australian Earth Law Alliance, la Fundación Gaia, la Red Africana de Biodiversidad, la Ukela y la Global Alliance for Rights of Nature. A estas organizaciones y sus trabajos se les debe dar un adecuado seguimiento, principalmente a los estudios e investigaciones, los cuales son cada vez más, sobre los derechos de la Naturaleza.

Teoría y crítica política de la transición a la Modernidad

Una de las peculiaridades de los debates sociopolíticos surgidos en los últimos procesos constituyentes en el ámbito latinoamericano, y especialmente en las regiones andinas (Ecuador y Bolivia), ha sido la mezcla de discursos y la introducción de expresiones de origen indígena. Por ejemplo, se consideraba que nociones como “*Sumak Kawsay*” o “*Suma Qamaña*” no tenían la suficiente capacidad para afectar lo político, por lo que se las hacía incluir junto a otro tipo de construcciones teóricas, principalmente de corte socialista, pero también, por parte del poder político-económico con otros tantos idearios.

El resultado de todo ello es una práctica política que se ha evidenciado continuista con los anteriores procederes, que ya fueron denunciados por no pocos intelectuales latinoamericanos desde las teorías dependentistas, como el caso de Enzo Faletto, Theotonio Dos Santos, Andre Gunder Frank, Celso Furtado y Raúl Prebisch; y de la liberación, como Osvaldo Adelmo Ardiles, Mario Casalla, Carlos Cullen, Enrique Dussel, Rodolfo Kusch y Julio de Zan.

Más allá de los intereses de clase, incompatibles con una verdadera democracia, buena parte del pro-

blema está en que tampoco desde la intelectualidad académica se podía hacer mucho más. Esto debido a que en ningún momento se revisaron los fundamentos sobre los que se ha erigido la idea de sociedad y Estado modernos, los cuales hacen parte de un proceso de abstracción jurídico-política (Muñoz de Baena Simón, 2018) llevado a cabo a lo largo del periodo denominado “tránsito a la Modernidad” (Peces-Barba, 2003).

Justamente, conviene recuperar y repensar aquellos presupuestos teóricos (Padua, 2004; 1989; Ockham, 2001), que darían ocasión al pensamiento político de los autores clásicos de la Modernidad como Hobbes (2012), Rousseau (2014; 1994), Kant (2006; 1998), y que encontraron justa crítica posteriormente en las obras de algunos autores de la Escuela de Frankfurt como Adorno y Horkheimer (2009), Horkheimer (2002), Marcuse (2010), Weber (2014; 2003; 1998), Foucault (2002; 1979; 1974), Arendt (1996; 1998), entre otros tantos investigadores y sus consideraciones sobre la configuración del Estado, el derecho y la noción política de poder, para entablar un diálogo con otros autores críticos latinoamericanos en torno a los procesos emprendidos. Esto con el propósito de hallar una suerte de punto de encuentro en la crítica política aplicable a nuestro contexto de las emergentes epistemologías del Sur, que, en el asunto en cuestión, solo atenderá al ámbito latinoamericano. Sin embargo, esto no supone el desconocimiento de otras tantas iniciativas sociopolíticas similares en el llamado “Sur Global” (Kothari *et al.*, 2019), que contribuyen a fundamentar un sistema jurídico-político que reorienta el nuevo constitucionalismo latinoamericano.

¿Y desde las epistemologías del Sur?

Siguiendo el desarrollo de las teorías políticas contemporáneas, pero recogiendo la construcción teórica desde el Sur, encontramos que este avance —enmarcado en el campo de las ciencias sociales y que particularmente ha tenido un acercamiento a la ciencia política— pone en el centro de la discusión y análisis todos aquellos campos del conocimiento que se sitúan en el exterior o periferia del paradigma

epistémico eurocéntrico, en gran medida, desde las coordenadas de los saberes damnificados por la hegemonía del pensamiento único colonial, clasista, patriarcal y racista.

Una idea compartida por muchos de los filósofos latinoamericanos de la liberación como Mario Casalla, Horacio Cerutti-Guldberg, Carlos Cullen, Enrique Dussel, Aníbal Fornari, Günter Rodolfo Kusch, Julio de Zan, Osvaldo Adelmo Ardiles, Álvarez-Vergara, entre otros, es aquella que considera que en América Latina no hay un pensamiento original, sino que predomina en sus academias el sentido imitativo de la reflexión, e incluso de pensamiento defectivo e inauténtico, como lo señala Salazar Bondy (1968). A partir de aquí se entiende por qué Enrique Dussel habla de las consecuencias de los procesos decoloniales como una independencia relativa a la espera de una descolonización epistemológica (2014). En un sentido similar, Quijano *et al.* (1992) afirmaron que la descolonización no eliminó la colonialidad, sino que transformó sus prácticas. Reconocer esto, la instrumentalización de la razón por la matriz colonial del poder, impide una auténtica liberación ya que aún se mantienen las mismas categorías de pensamiento ajenas (Mignolo, 2007), que no serán seriamente revisadas hasta que no se atiendan los modos de exclusión discursiva, como lo analizó Foucault (2002; 1979; 1974).

Solo a partir de esta revisión del saber discursivo, del sentido de lo que se ha denominado “mito de la Modernidad”, es que puede darse una verdadera sociología de las emergencias —sirviéndonos de la expresión de Sousa (2009)—. Esta posibilidad la proporcionan autores como Ardiles (1973), para quien romper con esta tendencia imitativa de las élites criollas, acrítica y dependiente suponía una tarea de reflexión desde el polo oprimido, *exoyectando* las categorías de la dominación y develando las contradicciones estructurales a las que da cabida, lo que Rivera Cusicanqui (1984) ha denominado “colonialismo interno”. Este es el esfuerzo intelectual que debemos realizar para dar oportunidad a un debate entre concepciones epistemológicas que, si bien distintas, pueden tener un punto de encuentro

sobre el cual comenzar una construcción de una sociedad justa en relación con los mecanismos específicos de constitución identitaria en el ámbito político. Sin embargo, esto resultará imposible si no se da cabida a verdaderos ámbitos para el diálogo.

En ese sentido encontramos que América Latina ha sido una de las regiones donde han surgido potentes voces críticas en contra del orden mundial impuesto; una suerte de ejercicio permanente de resistencia que ha sido referente para la emergencia de discursos alternativos en la región. Con ello se intenta reinterpretar las configuraciones y tensiones entre los marcos hegemónicos y contrahegemónicos de antaño —aun sin resolver— a partir de las ideas de la descolonización del poder, del saber y del ser. Algunos de estos discursos fueron adoptados concretamente en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009); en el primer caso es el *Buen Vivir* o *Sumak Kawsay* (en quechua); y en el segundo, el *Vivir Bien* o *Suma Qamaña* (en aymara) y también *Sumak Kawsay* (en quechua). Existen nociones similares —mas no idénticas— en otros pueblos indígenas, como los mapuche (Chile), los guaraní (Bolivia y Paraguay), los kuna (Panamá), los achuar (Amazonia ecuatoriana), pero también en la tradición Maya (Guatemala), en Chiapas (México), entre otros.

Entonces ¿por qué hablar de nuevo constitucionalismo latinoamericano?

La emergencia del nuevo constitucionalismo latinoamericano en las últimas tres décadas se ha evidenciado en diversos textos constitucionales de la región, entre los que destacamos la Constitución de Colombia (1991), Venezuela (1999), Ecuador (2008) y Bolivia (2009). No obstante, en el caso colombiano queremos destacar las palabras de Noguera-Fernández y Criado de Diego (2011), quienes afirman que tal surgimiento tuvo lugar al margen de la academia. Por su parte, Martínez y Viciano (2010) mencionan que en todo el proceso previo a la proclamación de la Carta Política de Colombia de 1991 se refleja el pluralismo y la participación ciudadana, con sus mecanismos, en aras

de suscitar la expresión de esta democracia mediante la incorporación de cambios en esta, sin dejar de lado la garantía de los derechos fundamentales y la constitucionalización del derecho, estudiando las bases democráticas de la Constitución.

Por lo tanto, es necesario especificar que existen dos rasgos comunes en el nuevo constitucionalismo latinoamericano (Noguera-Fernández y Criado de Diego, 2011). El primero corresponde a uno de orden procedimental, que contempla la participación ciudadana, en su conformación, mediante referendo por el pueblo, con el fin de reivindicar las banderas de la soberanía popular y la Asamblea Constituyente para la redacción del proyecto de Carta Política que se sometiera a ratificación popular. El segundo rasgo se constituye como sustancial o de contenido, en el que las innovaciones aparecen con la emergencia de nuevos derechos y la reivindicación de las demandas sociales que, por mucho tiempo, estuvieron excluidas de los debates que darían lugar al reconocimiento de estos derechos, en especial de los derechos de la Naturaleza.

Es de anotar que los profesores Corrêa Souza y Luiz Streck (2014) han referido que:

Una vez verificada la existencia de elementos fácticos, textuales y normativos comunes entre las experiencias constitucionales de América Latina, aún más con relación al nuevo constitucionalismo latinoamericano, la academia es instada a producir una teoría que se ocupe del fenómeno. Una teoría general del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Es un trabajo por hacer y que ya ha empezado.* (p. 150) (el destacado es de los autores)

Por lo tanto, y de acuerdo con Ramírez-Nárdiz (2016), emergen nuevos derechos dentro del nuevo constitucionalismo latinoamericano. Es el caso de la protección medioambiental, que toma fuerza y se le otorga un estatus jurídico como titular de derechos. De esta manera se atienden las demandas ciudadanas en torno a estas temáticas, que pretenden reivindicar los derechos de la Naturaleza y todo aquello que tenga una connotación ambiental. En ello, la Constitución del Ecuador ha sido la pionera, al prever en su apartado dogmático lo relativo a los

derechos de la Naturaleza y los posteriores desarrollos jurisprudenciales y legales (Corrêa Souza y Luiz Streck, 2014).

En el escenario de los derechos de la Naturaleza

El estudio de los derechos de la Naturaleza puede abordarse desde diferentes disciplinas, tales como la filosofía, la ecología, el derecho, la biología, la sociología y un largo etcétera. La interdisciplinariedad en su estudio es una característica intrínseca; no obstante, recurrimos a la investigación de la jurisprudencia sobre la materia —en la que destacamos la Sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia, que reconoce al río Atrato como sujeto de derechos, y la Sentencia 4360 de 2018 de la Corte Suprema de Justicia de Colombia, que reconoce a la Amazonía colombiana también como sujeto de derechos— y a las construcciones teóricas provenientes tanto de dentro como de fuera de la Academia; es decir, en espacios de formación formales y no-formales.

En todo caso, se entiende que el reconocimiento de los derechos de la Naturaleza supera al acotado ámbito antropocentrista del derecho ambiental, para instaurar el giro biocéntrico y, por lo tanto, la transformación paradigmática del derecho. En este sentido, el estudio de los derechos de la Naturaleza, entre otras cosas, tiene su consideración ecocéntrica en el derecho, también llamada *Derecho de la Tierra* (Cullinan, 2019; Ávila-Santamaría, 2011; Burdon, 2011; Cabanes, 2016), pero teniendo siempre presente la complementariedad de esta visión con el ambientalismo jurídico, en el que se reconoce al medioambiente la condición de bien indispensable para el ser humano. Esto se evidencia en los diferentes trabajos e instrumentos en materia medioambiental de las Naciones Unidas (2015; 2012a; 2012b; 2005; 2000; 1992; 1987; 1986).

Además, no podemos desconocer que la crisis ambiental está condicionando la convivencia humana y no humana a raíz del desarrollismo antropogénico, bajo el supuesto de una sostenibilidad que se hace contradictoria, pues solo apunta

hacia cuestiones economicistas y de mercado que satisfacen únicamente los intereses humanos, pero desconoce completamente a la Naturaleza. De igual modo, debemos comprender que, sin un lugar habitable para la humanidad, reflexionar acerca de derechos y deberes entre seres humanos no tendría sentido después de un colapso ambiental. Por esta razón, debe hacerse un llamado y tener vocación de interés general por la protección y respeto de la Madre Tierra, como le llaman los pueblos originarios de la América andina (Choquehuanca, 2010).

Entre tanto, debe darse prioridad a la configuración de un nuevo orden social que promueva la convivencia pacífica entre seres humanos y todas aquellas formas de vida con las que cohabitamos (Hernández-Umaña y Añaños Bedriñana, 2021).

La atención que trae consigo reflexionar en torno a la decolonización del derecho, suscita interrogantes que deben ser considerados, pero que no han sido resueltos todavía. Ante estas circunstancias, el desconocimiento por los derechos que ahora son reconocidos como emergentes, salta a la vista; no obstante, los dispositivos normativos, las decisiones jurisprudenciales y el activismo ambiental y ecológico han abierto un camino que se abre paso cada vez más (Estupiñán *et al.*, 2019).

En sintonía con lo anterior, referenciamos brevemente algunos aspectos en torno a la sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia, en relación con la idea de lo biocultural y los derechos bioculturales, los cuales han sido tenidos en cuenta a partir de los estudios de Bavikatte y Bennett (2015), y contribuyen en la reflexión y análisis acerca de los derechos de la Naturaleza.

En tal sentido, estos autores explican que referirse a lo biocultural implica la forma de vida desarrollada a partir de la relación holística entre Naturaleza y cultura. En razón a ello, es que tiene sentido la existencia de fuertes vínculos entre pueblos y comunidades indígenas, tribales, afrodescendientes y otros con su territorio, lo cual incluye su flora y fauna (2015, p. 8). Aquellas prácticas bioculturales pretenden proteger la biodiversidad ecosistémica que permite la interacción entre seres humanos y

Naturaleza, lo que genera, por supuesto, la relación indivisible entre la diversidad cultural y la vida que allí se produce y reproduce.

Además, Bavikatte y Bennett (2015, p. 8) propusieron cuatro factores relevantes que serían la antecala a los derechos bioculturales: 1) problematizan el paradigma hegemónico del desarrollo con sus tensiones y relaciones desiguales y subordinadas de poder; 2) resaltan el papel del movimiento de “los comunes”, que reivindicaba que sobre los bienes comunes se promoviera el derecho a las comunidades a gobernar y gestionar los ecosistemas locales, en aras de asegurar su conservación; 3) reafirman que los derechos bioculturales están dentro de los que se denominan como *de tercera generación*; y d) tales reivindicaciones dieron lugar a que surgieran derechos para las minorías, como comunidades indígenas, negras y campesinas.

Por todo lo anterior, los derechos bioculturales se originan en el vínculo interdependiente entre las comunidades, la tierra y sus recursos, los sistemas de tenencias y sus ecosistemas (Bavikatte y Bennett, 2015, p. 20; Caballero y Largo, 2018). Como consecuencia de la profunda relación entre Naturaleza y seres humanos, se deriva una correlación socio-jurídica (Hurtado, 2020, p. 305). Esta, por un lado, nos invita a tratar a la Naturaleza como sujeto de derechos; y, por otro, destaca el derecho que tienen aquellas comunidades étnicas a administrar y ejercer tutela de manera autónoma en aquellos territorios en donde han cohabitado con las demás formas de vida, en concordancia con sus propias tradiciones, costumbres y cultura (Sentencia, T-622/16, 2016, fundamentos. 5.11 y 9.28).

Así las cosas, la Corte Constitucional (Sentencia, T-622/16, 2016, fundamento 5.13) señala que la base filosófica de los derechos bioculturales se origina en una visión holística. Al tenor de lo referido por Chen y Gilmore (2015) recoge tres aspectos, a saber: 1) la combinación Naturaleza y cultura, con una relación inescindible e interdependiente; 2) el análisis de prácticas socioambientales en aras de mantener la diversidad biocultural y pensando en las generaciones presentes y futuras; y 3) la relación

de singularidad y universalidad que representan las comunidades étnicas para la humanidad. En este sentido Wolkmer (2013, pp. 32-33) llama la atención para ser tenido en cuenta en el nuevo paradigma del constitucionalismo: el *constitucionalismo pluralista e intercultural – síntesis de un constitucionalismo indígena y mestizo* (Wolkmer et al., 2019, p. 82).

Lo anterior también da origen a la discusión sobre el equilibrio que debe considerarse con respecto al reconocimiento de los derechos de la Naturaleza. Tales debates permiten comprender que la relación no es vertical, de dominación y de arriba hacia abajo, sino horizontal, de correlación e interlocución con el otro; ese otro que también es la Naturaleza y que es sujeto de derechos al margen de las críticas (Ávila, 2011, pp. 36-43), al ampliarse la comunidad moral y, por lo tanto, la aplicación del principio de dignidad. Esto además de la expansión de ser sujetos protegidos, la capacidad que tiene la Naturaleza de representación y la posibilidad que el contrato social incluya a los seres vivos no humanos (Ávila, 2019a; 2011).

Con base en lo anterior y como resalta Martínez-Dalmau (2019, p. 41), es necesario que en el cambio de paradigma haya lugar para una construcción ética que incluya a la Naturaleza en relación con la persona y su entorno, que reafirme su protección a partir del reconocimiento de los derechos que esta posee.

Consideraciones finales

En América Latina, y más concretamente en el ámbito andino —donde se han tratado de llevar a cabo novedosas propuestas constitucionales y jurisprudenciales—, la continuidad de estructuras y patrones de pensamiento coloniales ha impedido hasta la fecha llevar a término un proceso real de descolonización en los ámbitos del saber y, por ende, del ser. Esto se concreta en la persistencia de estructuras sociopolíticas y estatales que impregnan el quehacer jurídico-constitucional, legislativo y académico, pese a todo lo avanzado en la materia.

En este sentido, consideramos que no podrá llevarse a cabo un proceso de descolonización del saber hasta que: 1) no conozcamos los orígenes tar-

do-medievales de las estructuras onto-gnoseológicas aún predominantes; 2) sobre la crítica metafísica y epistemológica de lo anterior, no seamos capaces de identificar o visualizar otra manera de concebir al sujeto cognoscente y configurador de la realidad sociopolítica; y, a partir de aquí, 3) no comprendamos cómo estas estructuras de pensamiento se conjugaron con el patrón de poder que se configura con la colonialidad en sus diferentes dimensiones. Por lo tanto, de llevarse a cabo tales propósitos, podríamos identificar las claves que nos permitan fundamentar ya no solo otro tipo de relación política, sino también una nueva concepción en torno al nuevo constitucionalismo latinoamericano, sus fuentes, contenidos, alcances y, por ende, en el derecho. Esto sobre la base de una idea amplia y no restrictiva de justicia socioambiental, que hace referencia a las relaciones interculturales y con la Naturaleza, y que espera verse desarrollado en próximas publicaciones relacionadas con esta investigación.

Por lo tanto, como lo señala Ávila (2019), los derechos de la Naturaleza requieren otra Modernidad, la que Dussel (2000) denomina “trans-modernidad”, y se articula a lo que se ha llamado en la América andina como *Sumak Kawsay / Suma Qamaña*. Esto permitiría llevar el discurso a la práctica y constituiría una verdadera realización de la interacción entre la Naturaleza y el ser humano.

Referencias

- Acosta Espinosa, A. (2010). El Buen Vivir en el camino post-desarrollo, una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 5-43.
- Acosta, A. y Martínez, E. (2009). *Derechos de la Naturaleza: el futuro es ahora*. Abya Yala.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración* [1972]. Trotta. <https://bit.ly/369FSYi>
- Álvarez-Vergara, J. (2011). *Filosofía de la liberación: La periferia que se piensa frente al centro*. La hoja de arena. <https://bit.ly/3JD9zP5>
- Ardiles-Córdoba, O. (1973). Bases para una de-structucción de la historia de la filosofía en la América indo-ibérica. Prolegómenos para una filosofía de la liberación. En *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (pp. 7-26). Bonum. <https://bit.ly/3JGYsot>

- Arendt, H. (1998). *La condición humana* [1958]. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* [1961]. Península.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 del 20 de octubre de 2008.
- Ávila-Santamaría, R. (2011). El derecho de la Naturaleza. Fundamentos. En C. Espinosa Gallegos-Anda y C. Pérez-Fernández (Eds.), *Los derechos de la Naturaleza y la Naturaleza de sus derechos* (pp. 35-70). Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- Ávila-Santamaría, R. (2018). *El neoconstitucionalismo andino*. Huaponi Ediciones.
- Ávila-Santamaría, R. (2019a). Los derechos humanos y los derechos de la Naturaleza en el neoconstitucionalismo andino. Hacia un necesario y urgente cambio de paradigma. En L. Estupiñán, C. Storini, R. Martínez Dalmau y F. A. Carvalho Dantas (Eds.), *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Universidad Libre.
- Ávila-Santamaría, R. (2019b). *La utopía del oprimido: Los derechos de la naturaleza y el buen vivir en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*. Akal.
- Bagni, S. (2022). The rights of nature in colombian and indian case-law. Traslator Ariza Charris. *Análisis Jurídico-Político*, 4(7), 99-123. <https://doi.org/10.22490/26655489.5519>
- Bavikatte, K. y Bennett, T. (2015). Community stewardship: the foundation of biocultural rights. *Journal of Human Rights and Environment*, 1(6), 7-29. <https://doi.org/10.4337/jhre.2015.01.01>
- Benavides-Ordoñez, J. (2016). Neoconstitucionalismo, nuevo constitucionalismo latinoamericano y procesos constituyentes en la región andina. *Ius Humani. Law Journal*, 5, 173-188. <https://doi.org/10.31207/ih.v5i0.99>
- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Trotta Editorial.
- Burdon, P. (2011). *Exploring Wild Law, The Philosophy of Earth Jurisprudence*. Wakefield Press.
- Caballero, D. y Largo, C. (2018). Análisis jurídico de los alcances de las decisiones judiciales que otorgan derechos a contextos ambientales en Colombia. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bit.ly/3OcJCyk>
- Cabanes, V. (2016). *Un nouveau Droit pour la Terre, pour en finir avec l'écocide*. Le Seuil.
- Castro-Carranza, C. (2011). *Teoría Gaia Orgánica*. Editorial Bubok.96.
- Castro-Carranza, C. (2008). *El Origen de Gaia: Una Teoría Holista de la Evolución*. Abecedario.
- Castro-Carranza, C. (2019). *Reencontrando a Gaia. A hombros de James Lovelock y Lynn Margulis*. Ediciones del Genal.
- Choquehuanca-Céspedes, D. (2010). Hacia la construcción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 452, 6-13.
- CONFENIAE, COICA, AIDESEP, ORPIO, Fundación Pachamama, Fenap, Gobierno Territorial Autónomo de la Nación Wampís, Pachamama Alliance, NAE y Rainforest Foundation US. (2019). *Iniciativa de las Cuencas Sagradas Territorios para la Vida*. <https://cuencasagradas.org/>
- Corrêa Souza de Oliveira, F. y Streck, L. L. (2014). El nuevo constitucionalismo latinoamericano: reflexiones sobre la posibilidad de construir un derecho constitucional común. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, 18, 125-153.
- Corte Constitucional de Colombia. (2016, 10 de noviembre). Sentencia T-622/16 (Jorge Iván Palacio, M. P.). <https://cutt.ly/IxeTEef>
- Corte Suprema de Justicia de Colombia. (2018, 5 de noviembre). Sentencia 4360/18 (Luis Armando Tolosa Villabona, M. P.). <https://bit.ly/3uCU5X5>
- Chen, C. y Gilmore, M. (2015). Biocultural Rights: A New Paradigm for Protecting Natural and Cultural Resources of Indigenous Communities. *The International Indigenous Policy Journal*, 3(6), 1-17. <https://doi.org/10.18584/iipj.2015.6.3.3>
- Cullinan, C. (2019). *El Derecho Salvaje: Un manifiesto por la justicia de la Tierra*. Green Books.
- De Zan, J. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Bonum.
- Dos Santos, T. (2002). *La teoría de la dependencia. Balances y Perspectivas*. Plaza Janés.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Unesco-Faces.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política: interpretación filosófica*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3Ec14JU>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.

- Enríquez-Sánchez, J. M. (2021). *Los límites del mundo. Una crítica del imaginario social desarrollistas y sus alternativas*. Dykinson.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. El Alto de La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010, 21 de diciembre). *Ley 071. Ley de Derechos de la Madre Tierra*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2012, 15 de octubre de 2012). *Ley 300. Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo para Vivir Bien*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2013, 14 de agosto de 2013). *Decreto Supremo 1696, del. Reglamento de la Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Estupiñán-Achury, L., Storini, C., Martínez-Dalmau, R. y Carvalho Dantas, F. A. de. (2019). *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Universidad Libre. <http://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/16011>
- Falcón y Tella, M. J. (2003). Las generaciones de derechos y la guerra. *Anuario de derechos humanos*, 4, 35-54.
- Foucault, M. (1974). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI de España.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Furtado, C. (1964). *Desarrollo y Subdesarrollo*. Eudeba.
- Gargarella, R. (2015). El nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Estudios Sociales, revista universitaria semestral*, 48, 169-172.
- Gargarella, R. (2018). Sobre el "Nuevo constitucionalismo latinoamericano". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 27(1), 109-129. <https://doi.org/10.26851/rucp.27.5>
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza: ética biocéntrica y políticas ambientales*. Tinta Limón.
- Hernández-Umaña, B. A. (2021). Desarrollo complejo y derechos bioculturales de las comunidades étnicas e indígenas: Sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia. En K. Añaños Bedriñana (ed.), *El desarrollo humano y la protección de los derechos humanos en poblaciones vulnerables* (pp. 63-75). Dykinson.
- Hernández-Umaña, B. A. y Añaños Bedriñana, K. (2021). La paz y el derecho a la paz desde la visión del Vivir Bien andino boliviano. Reflexiones sobre la paz territorial, democrática e imperfecta. En D. Moya Urueña (Ed.), *Sociedades en transición y construcción de paz. Desafíos y perspectivas* (pp. 167-195). Ediciones USTA.
- Hernández-Umaña, B. A. y Duce Díaz, C. (Eds.). (2020). *Buenos convivires en Ecuador y Bolivia*. Ediciones USTA/UVA.
- Hobbes, T. (2012). *Tratado sobre el ciudadano* [1642] *Leviatán* [1651]. Gredos.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental* [1947]. Trotta.
- Hurtado, W. (2020). La prueba sociológica en el reconocimiento de derechos bioculturales. En E. A. Velandia Canosa (dir.), *Derecho Procesal Constitucional: Pruebas judiciales*. (pp. 303-320). VC Editores.
- Kant, I. (1998). *Sobre la paz perpetua* [1795]. Tecnos.
- Kant, I. (2006). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* [1784]. Tecnos.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F. y Acosta, A. (2019). *Pluriverso: un diccionario del posdesarrollo*. Icaria.
- Lovelock, J. (2007). *La venganza de la Tierra. Por qué la Tierra está rebelándose y cómo podemos todavía salvar la humanidad*. Planeta.
- Marcuse, H. (2010). *El hombre unidimensional* [1964]. Ariel.
- Marini, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. Ediciones Era.
- Martínez-Dalmau, R. (2019). Fundamentos para el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos. En L. Estupiñán, C. Storini, R. Martínez Dalmau y F. A. Carvalho Dantas (Eds.), *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Universidad Libre.
- Martínez Dalmau, R. y Viciano Pastor, R. (2010, diciembre). *¿Se puede hablar de un nuevo constitucionalismo latinoamericano como corriente doctrinal sistematizada?* [ponencia]. VIII Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Derecho Constitucional. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mignolo, W. (2007). The Darker Side of Modernity. Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-67.

- Muñoz de Baena, S. J. L. (2018). *La abstracción del mundo. Sobre el mal autoinmune de la juridicidad moderna*. CEPCC.
- Naciones Unidas. Asamblea General. (1982). *Documento A/RES/37/7. Carta Mundial de la Naturaleza*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/37lMovT>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (1987). *Documento A/42/427. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, "Nuestro futuro común"*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3MhgGyn>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (1992). *Documento A/CONF.151/26 (vols. I a IV). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3KYkHb4>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2000). *Documento A/RES/55/199. Examen decenal de los progresos logrados en la aplicación de los resultados de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3uOLL6N>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2005). *Resolución 60/1. Documento Final de la Cumbre Mundial 2005*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3EnuMM8>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2012a). *Documento A/CONF.216/16. Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3jNH6vN>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2012b). *Documento A/RES/66/288. El futuro que queremos*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3OdZsUu>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2015). *Documento A/70/L.1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3KWUdGJ>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2016). *Documento A/71/266. Desarrollo sostenible: Armonía con la Naturaleza*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3jQHqtG>
- Noguera-Fernández, A. y Criado de Diego, M. (2011). La Constitución colombiana de 1991 como punto de inicio del nuevo constitucionalismo en América Latina. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 13(1), 15-49.
- Ockham, G. (2001). *Sobre el gobierno tiránico del Papa* [1339-1340]. Tecnos.
- Padua, M. (2004). *El defensor menor* [1342]. *La transferencia del imperio* [1324-1326]. Biblioteca nueva.
- Padua, M. (1989). *El defensor de la paz* [1324]. Tecnos.
- Peces-Barba Martínez, G. y Fernández García, E. (dirs.). (2003). *Historia de los derechos fundamentales*. IDHBC/Dykinson.
- Prebisch, R. (1948). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. En *Cincuenta años de pensamiento en la Cepal: textos seleccionados*. Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). Americanity as Concept: Or the Americas in the Modern World-System. *International Social Science Journal*, 131, 549-557.
- Ramírez-Nárdiz, A. (2016). Nuevo constitucionalismo latinoamericano y democracia participativa: ¿progreso o retroceso democrático? *Vniversitas*, 65, 349. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj132.nclld>
- Rivera Cusicanqui, S. (1984). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La mirada salvaje.
- Rousseau, J. J. (1994). *El contrato social* [1762]. Biblioteca Edaf.
- Rousseau, J. J. (2014). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* [1755]. Biblioteca nueva.
- Salazar Bondy, A. (1868). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI.
- Salazar, O. (2012). *Los derechos de la Naturaleza*. Instituto de Altos Estudios/UTN.
- Salazar Ugarte, P. (2013). El nuevo constitucionalismo latinoamericano. El nuevo constitucionalismo latinoamericano (una perspectiva crítica). L. R. González Pérez y D. Valadés, *El constitucionalismo contemporáneo. Homenaje a Jorge Carpizo*, 345-387.
- Sarayaku. (2018). *Kawsak Sacha: Declaración de Kawsak Sacha*. <https://kawsaksacha.org/es/>
- Scannone, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y Vida*, 50. <https://doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>
- Sousa-Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Sousa-Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Clacso.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso/Siglo XXI.

- Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Sousa-Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- UICN. (2006). *El futuro de la sostenibilidad. Repensando el Medio Ambiente y el Desarrollo en el siglo Veintiuno*. UICN.
- Uprimny, R. (2011). Las transformaciones constitucionales recientes en América Latina: tendencias y desafíos. *Revista Pensamiento Penal*, 1-22. <https://bit.ly/36pCRDx>
- Weber, M. (1998). *El político y el científico* [1919]. Alianza.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* [1905]. Prometeo.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad* [1922]. Fondo de Cultura Económica.

- Wolkmer, A. C., Wolkmer, M. F. y Ferrazo, D. (2019). Derechos de la Naturaleza: para un paradigma político y constitucional desde la América latina. En L. Estupiñán, C. Storini, R. Martínez Dalmau y F. A. Carvalho Dantas (Eds.). *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Universidad Libre.
- World Wide Fund for Nature – wwf. (2018). *Informe Planeta Vivo-2018: Apuntando más alto*. <https://bit.ly/3Mfогd6>

Bibliografía consultada

- Cardoso, F. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Siglo XXI.
- Sousa-Santos, B. y Meneses, M. P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur: perspectivas*. Akal.

Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación

Inequalities and Injustices:
Reproductions and Resistances in Education

Desigualdades e injustiças:
reproduções e resistências na educação

Sandra Guido-Guevara* <https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

Carolina Soler-Martín** <https://orcid.org/0000-0003-4380-4589>



Para citar este artículo

Guido-Guevara, S. y Soler-Martín, C. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-16794>

* Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Educación, integrante del grupo en Equidad y diversidad en educación.

Correo: sguido@pedagogica.edu.co

** Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, integrante del grupo en Educación y cultura política.

Correo: csmartin@pedagogica.edu.co

Artículo recibido
06/06/2022

Artículo aprobado
12/07/2022

Resumen

El presente artículo de reflexión se elaboró a partir de diálogos entre dos grupos de investigación a propósito de algunas indagaciones recientes que coinciden en la relevancia de visibilizar injusticias y desigualdades en ámbitos educativos derivadas de construcciones sociales sobre las diferencias humanas y, también, concuerdan en el reconocimiento de praxis que resisten y provocan giros y transformaciones en sus micro contextos pues trabajan por una educación y un mundo menos injustos. El artículo se compone de cuatro momentos: el primero, acercamientos a las nociones de desigualdades y de injusticias sociales; el segundo, una vista desde el aire a partir de estudios que brindan un panorama macrosocial de factores y datos que conllevan a comprender desigualdades e injusticias en educación desde las brechas entre sectores poblacionales, como categorías ordenadoras se recurrió a las 4 propuestas para el seguimiento al cumplimiento del derecho a la educación. El tercer momento presenta una vista desde el suelo o desde estudios en terreno de las praxis educativas realizados con perspectiva sociocrítica y de epistemologías del sur que desentrañan realidades de las desigualdades y las injusticias comprendidas desde las categorías del colonialismo, el patriarcalismo y el capitalismo. Por último, se analizan algunas praxis educativas que sujetos individuales o colectivos gestan en sus escenarios educativos y que pretenden resistirse a relaciones asimétricas, exclusiones y violencias que derivan en injusticias.

Palabras clave

Desigualdades; injusticias sociales; derecho a la educación

Abstract

The present article of reflection was elaborated on dialogues between two research groups regarding some recent inquiries that coincide in the relevance of making visible injustices and inequalities in educational environments derived from social constructions about human differences and, also, agree with the recognition of praxis that resists and motive turns and transformations in their micro-contexts as they work for a less unjust education and world. The article is made up of four moments, the first approaches to the notions of inequalities and social injustices; the second, a view from the air based on studies that provide a macrosocial panorama of factors and data that lead to understanding inequalities and injustices in education from the gaps between population sectors, as ordering categories, the 4 proposals were used for monitoring the fulfillment of the right to education. The third moment presents a view from the ground or field studies of educational praxis carried out with a socio-critical perspective and “Epistemologies of the South” that unravel realities of inequalities and injustices understood from the categories of colonialism, patriarchalism, and capitalism. Finally, some educational praxis that individual or collective subjects gestate in their educational settings and that seek to resist asymmetric relationships, exclusions, and violence that lead to injustice are analyzed.

Keywords

Inequalities; social injustices; right to education

Resumo

O presente artigo de reflexão elaborou-se a partir de diálogos de dois grupos de pesquisa a propósito de algumas indagações recentes que concordam na relevância de fazer visíveis injustiças e desigualdades em âmbitos educacionais derivadas de construções sociais sobre as diferenças humanas e, também, concordam no reconhecimento de práxis que resistem e provocam viradas e transformações em seus micro contextos, pois trabalham por uma educação e um mundo menos injusto. O artigo compõe-se de quatro momentos: o primeiro, aproximações às noções de desigualdades e injustiças sociais; o segundo, um olhar desde o ar a partir de estudos que brindam um panorama macrossocial de fatores e dados que levam a compreender desigualdades e injustiças na educação desde as brechas entre os setores da população, como categorias se usaram as 4 propostas para fazer seguimento ao direito à educação. O terceiro momento apresenta um olhar desde o

chão ou desde os estudos no campo da práxis educacional realizados na perspectiva sócio crítica e das epistemologias do sul que desvendam realidades das desigualdades e das injustiças, compreendidas desde as categorias do colonialismo, patriarcalismo e capitalismo. Por fim, analisam-se algumas práxis educacionais de sujeitos individuais ou coletivos, criadas em seus cenários educacionais que procuram resistir às relações assimétricas, exclusões e violências que viram injustiças.

Palabras-chave

Desigualdades; injustiças sociais; direito à educação

Introducción

Colombia es reconocida como uno de los países más desiguales e injustos del mundo, además, la pandemia por covid-19 agravó la situación económica para millones de sus ciudadanos¹ así como la de otras esferas de la vida principalmente para quienes ya estaban en situaciones de desventaja, de acuerdo con Santos:

Las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree. Es evidente que son menos discriminatorias que otros tipos de violencia cometidos en nuestra sociedad contra trabajadores empobrecidos, mujeres, trabajadores precarios, negros, indígenas, inmigrantes, refugiados, personas sin hogar, campesinos, ancianos, etc. Pero discriminan tanto en términos de su prevención, como de su expansión y mitigación. (2020, pp. 65-66)

En el campo educativo en particular, aunque los estudios desde mediados del siglo xx coinciden en que diferentes articulaciones políticas y económicas en los países latinoamericanos situaron a la educación en la agenda pública y promovieron la cobertura y expansión de la escuela, también conciertan en que estas desde sus comienzos han dejado, por ejemplo, profundas deudas relacionadas con el vaciamiento cultural en tanto imperativos funcionales y productivos del mercado; acumulación y alimentación de discriminaciones para amplios sectores de la sociedad por sus marcas de origen

(etnia, raza, género entre otras); déficits de sentido de la educación y la escuela, pues no ha transformado la vida ni la sociedad de vastos sectores de la población; fragmentación del sistema escolar y la consecuente diferenciación de oferta cultural y de experiencias a construir en común y junto con otros (Martínez-Boom, 2004; Tiramonti, 2004; Gentili, 2011; Tedesco, 2012).

Lo anterior, empeoró en el marco de la reciente pandemia, pues los mismos e históricos sectores o grupos sociales discriminados y en desventajas no contaban con la tecnología ni la conectividad para la educación remota y docentes de estos sectores tampoco contaban con estos recursos o bien, con la formación para usarlos; los índices de inasistencia y deserción escolar aumentaron de forma relevante en los estratos más bajos y, también, se exaltaron las realidades de hambre, desprotección, maltrato que sufren niños y niñas de estos sectores (Carvajal, 2020; Andrade *et al.*, 2021; NiñezYa, 2021). Aunque no se requería de la pandemia para visibilizar realidades de desigualdad e injusticias en la sociedad y, por ende, en la educación, esta sigue ratificando estructuras y abandonos del Estado, así como prácticas culturales arraigadas que mantienen la precarización de condiciones de vida.

Nociones de desigualdad e injusticias sociales

Ampliamente estudiadas, las desigualdades y las injusticias siempre requieren precisiones, para que no todo se lea desde ellas, para que no pierdan su potencia en la denuncia de realidades, así como para avanzar en la especificación de qué es lo que debe cambiar para que disminuyan o se erradiquen.

De forma breve, las reflexiones que dan soporte a este artículo han comprendido la noción de

¹ En términos del coeficiente de Gini, en 2019, previo a la pandemia, el nivel de desigualdad de Colombia fue de 0,53, siendo el más alto de los países de la OCDE, además, ubicó al país en el segundo más alto en la región, solo superado por Brasil. Si bien esta situación ya se presentaba de forma estructural en el país antes de la llegada de la crisis del covid-19, el impacto aumentó aún más la desigualdad, elevando el coeficiente de Gini hasta 0,54 en 2020 y arrastrando a cerca de 3,6 millones de personas más a la pobreza. (Diario Portafolio, octubre 27 de 2021)

desigualdad desde dos perspectivas, como “un concepto que denota la ausencia o la falta de algo: igualdad” (Therborn, 2015, p. 11); lo cual, en parte, remite a las preguntas que formula Bobbio (1993), pues esa igualdad, o bien la desigualdad, adolece de indeterminación si no se responden dos preguntas: “a) ¿igualdad entre quienes?, y b) ¿igualdad en qué?” (p. 54); así, las desigualdades solo tienen sentido en un marco de relaciones entre unos y otros sujetos, sectores o grupos humanos y entre unos “que” sean valiosos en las sociedades (por ejemplo, bienes materiales o simbólicos).

Sin embargo, la noción de desigualdad no se ha mantenido en el plano de la idealización o de aspectos formales de una igualdad que unos pocos ya viven y otros, muchos, aspiran alcanzar; aquí la igualdad sería un fin último. La otra perspectiva usa el concepto de desigualdad para explicar las vivencias indignas de sujetos concretos, mayoría del mundo actual,² que se ve en desventaja para acceder a bienes básicos, para vivir dignamente y que es subvalorada por sus características y orígenes; en este punto la noción de igualdad útil es la de principio y fundamento para desde allí construir un mundo mejor.

Ahora bien, la noción de injusticia social que subyace a los análisis presentados en este artículo, conlleva descartar infortunios o mala suerte, también exige mirar con lupa aquello que basado en la norma o ley se escuda como justo y, más aún, invita a no limitar la mirada solo a las causas de lo que se considere injusto pues también se requiere ahondar en las consecuencias y daños causados a los sujetos reales y a trabajar por disminuir o reparar dichos daños (Shklar, 2013; Young, 2011). Con esto en mente, las injusticias sociales refieren a situaciones que favorecen la vulnerabilidad y desventaja de los sujetos, estas derivan de condiciones estructurales, así como de acciones o inacciones sistemáticas

sostenidas socialmente. De esto procede que no toda desigualdad es injusta, pero toda injusticia acrecienta desigualdades.

Para considerar una situación como injusticia social y trabajar por el giro hacia lo justo, se requiere analizar consensos sociales de fondo y muchas veces naturalizados, a pequeña o gran escala social, de vieja o reciente data que, por ejemplo, permiten opresiones, exclusiones y otras violencias; requiere quitarse la venda de los ojos si se remite a la iconografía clásica de justicia, para ver a los sujetos y sus realidades, quienes, no por decisión propia sino por las estructuras en las que viven, no tienen posibilidades, por ejemplo, de desarrollarse plenamente, vivir dignamente y seguir construyendo mundo. Como correlato y aspiración desde muchas luchas sociales actuales, la justicia social, como en el caso de la igualdad, no se ha quedado en la idea abstracta y universalista de justicia, sino que podría entenderse como una herramienta o instrumento de análisis, comprensión y acción ante injusticias socialmente construidas (Soler *et al.*, 2018).

Algunos autores proponen la pluridimensionalidad de las injusticias, así como de las desigualdades, por ejemplo, en las dimensiones cultural, política y económica (Fraser, 2008; Insulza, 2011); otros proponen matrices generadoras de injusticias tales como el colonialismo, capitalismo y patriarcado (Escobar, 2018; Santos, 2018; 2019; Dussel, 2000), y unos y otros exaltan la intersección de dimensiones y matrices que empeoran la situación para muchos seres humanos. En esta complejidad, culpar a alguien para que corrija la injusticia o desigualdad no es fácil pues las estructuras que lo posibilitan traen consigo un extenso cúmulo histórico; sin embargo, Young (2011) toma de Hannah Arendt la diferencia entre culpa y responsabilidad, la primera se ancla al pasado y la segunda refiere al futuro, pero avanza en esta diferenciación al proponer que cada sujeto puede ser responsable de injusticias si participa del proceso estructural que las concreta, será así una responsabilidad compartida en tanto hay prácticas conjuntas. Además, la autora propone una responsabilidad no individual ni moral sino política, que tenga incidencia en las estructuras

2 La frase de Santos (2018) aporta a esta perspectiva: “tenemos que empezar a explicar la igualdad desde la desigualdad, me rehúso a explicar al 1 % lo que es la igualdad, ya que sería como explicar al diablo que dios es bueno, y no me escucha, si lo hace no me entiende, si me entiende me expulsa” <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46465-explicar-la-igualdad-al-1-percent-mas-rico-del-mundo>

toda vez que, en conjunto con otros, se vigile a las instituciones y a las personas para que no vulneren a los sujetos, se denuncie cuando así sea necesario, se presione para reducir desigualdades y no se eluda la responsabilidad para visibilizar desigualdades e injusticias, así como para la acción colectiva para transformarlas.

Desde el campo educativo, los estudios de las desigualdades e injusticias en educación que se presentan a continuación, se han organizado desde las dos miradas propuestas por Lahire (2008): la primera, macro sociológica “vista desde el aire”, la cual aporta flujos estadísticos y comparaciones entre indicadores sociológicos, así como puntos de referencia que, aunque externos a la escuela, están insertos en su cotidianidad y condicionan muchas de sus actuaciones. La otra, con el análisis de praxis desde sus producciones e interacciones, es decir “vista desde el suelo”.

Injusticias y desigualdades, desde el aire

La comprensión de las relaciones entre desigualdades sociales y educativas tiene distintas miradas desde hace varias décadas. Una de estas, pertinente para el caso latinoamericano y vigente hace aproximadamente dos décadas, es la del derecho a la educación y las “4 A”: Asequibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad, Accesibilidad, difundidas y desarrolladas por Katarina Tomasevski. A continuación, se presentan algunos estudios del caso colombiano que evidencian los factores que inciden en las brechas, injusticias y desigualdades en educación.

Respecto a la *Asequibilidad* o disponibilidad, Bayona y Silva (2020) afirman que a nivel de país para el periodo 2014-2017 el cumplimiento de la relación alumno-docente fue del 71 % (4 puntos porcentuales más que en el periodo 2014-15), pocos municipios lograron el 80 % y persiste un bajo cumplimiento, inferior al 60 %, en municipios de la Amazonía, Orinoquía, el Pacífico y el Caribe, principalmente debido al número de estudiantes por docente, siendo de 27,4 estudiantes en la zona rural y de 24,6 en la urbana. Por el contrario, en el periodo estudiado por los autores, el porcentaje de

matrícula en jornada única o completa fue más bajo en la zona urbana, cercano al 11 %, mientras que en la zona rural el promedio fue del 17,4 %.

Con relación a la *Aceptabilidad*, esta alcanzó un cumplimiento del 70 % en el periodo 2014-2017. De acuerdo con Bayona y Silva (2020) el indicador más bajo se centró en el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 3º, 5º, 9º y 11º, lo cual se desglosará en párrafos siguientes a partir de relaciones con las brechas sociales existentes y desde la categoría de *accesibilidad*. El nivel educativo de los docentes con formación profesional aumentó de forma global en el país al pasar de un nivel promedio de 88,6 % en 2014 al 90,7 % en 2017; sin embargo, en la zona rural el promedio fue 83,5 % mientras que en la zona urbana representó el 95 %. Otro indicador de la aceptabilidad es la tasa de reprobación, esta disminuyó en el sector oficial en periodo estudiado y pasó de 9,0 % al 8,5 %.

Al continuar con el índice del derecho a la educación y lo correspondiente a la *Adaptabilidad*, los análisis exaltan la desigualdad principalmente en la esperanza de vida escolar en el sector oficial, la cual puntuó el 78 %, es decir que un porcentaje importante de niños, niñas y jóvenes no logra pasar en el sistema educativo los 11 años de escolaridad esperados. La deserción intra-anual, por su parte, correspondió a un aproximado de 4,5 % en el periodo (Bayona y Silva, 2020). Según el dane (2021a) los años promedio de educación de personas de 5 años o más entre 2019 y 2020 fue de 8,3 años a nivel nacional.

En cuanto a la *Accesibilidad*, esta ha sido analizada desde la tasa de cobertura neta y bruta, así como desde las brechas entre zonas rurales y urbanas, entre mujeres y hombres y entre el sector oficial y el privado. Bayona y Silva (2020) indican que entre 2014 y 2017 la tasa de cobertura bruta tuvo un promedio del 87 % y la cobertura neta fue tan solo del 66 % (relación edad-nivel educativo).

Desde una perspectiva sistémica ante la complejidad de la vida humana en general, así como del derecho a la educación en particular, se considera que las brechas enunciadas, las cuales se desarrollan

a continuación y con la mirada desde el aire, si bien tienden a leerse desde el indicador de accesibilidad en tanto “las oportunidades de acceso a la educación deben ser las mismas, sin importar cuáles sean las características de los estudiantes” (Bayona y Silva, 2020, p. 12); justamente se corresponden con brechas en las cuales características vitales como el género, la pertenencia al territorio rural o urbano y las relaciones de clase y, su intersección, ha sido el centro de subvaloraciones en los estudios acerca de las injusticias sociales y educativas.

Referente a la brecha de lo rural-urbano, los autores indican que ascendió al 6,2 %, dato relacionado con las condiciones de pobreza de algunas zonas³ y que, entre otros factores, son barreras importantes para el acceso y permanencia en el sistema educativo, máxime cuando las diferencias económicas y sociales entre la población urbana y rural se han acentuado con el tiempo como consecuencia del menor crecimiento en la actividad agropecuaria que ha reducido los ingresos rurales y de los efectos del conflicto armado interno en Colombia.⁴

La brecha educativa rural-urbana también se expresa en la tasa de analfabetismo, cruel realidad que alarma a los estudios sobre el derecho a la educación. De acuerdo con la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del año 2018 (DANE, 2019), mientras que en zonas urbanas este alcanzó el 5,24 %, para la población rural fue del 12,6 % (la población rural se corresponde con el 25 % del total de colombianos según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, DANE, 2020). A estos datos se suman otros más, por ejemplo, en la Guajira, el analfabetismo es cinco veces mayor en relación a departamentos como

3 Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), en el año 2019 la pobreza monetaria se registró para el 35,7 % de la población y para el 2020 incrementó al 42,5 %. En términos de pobreza multidimensional en el 2020 incrementó la pobreza en 0,6 puntos porcentuales, siendo en centros poblados y rurales dispersos tres veces más que en las cabeceras (DANE, 2021a).

4 De acuerdo con el Banco Mundial (2021), hay una concentración espacial de la desigualdad en zonas periféricas de las ciudades debido principalmente a las grandes distancias que dificultan el acceso a la escuela, así como a otros derechos y servicios; esto se relaciona en el país con el desplazamiento forzado de zonas rurales a las urbanas, así como con la marginalidad en la que se mantienen amplios sectores en las ciudades.

Cundinamarca (DANE, 2018) y en el Chocó este es tres veces mayor que el promedio nacional (Banco Mundial, 2021). Con referencia a la población indígena y la brecha educativa, Quigua y Murillo (2020) indican que, según el censo del 2018, el 13 % de la población indígena no cuenta con ningún tipo de educación formal en comparación con el 4,5 % del promedio nacional.

Además de lo anterior,

se evidencia una brecha en aprendizajes mayor para los afrocolombianos y los indígenas, que para los que no se identifican con un grupo étnico determinado. Así, mientras que el promedio de años de escolaridad ajustados por aprendizaje de un niño o niña sin pertenencia étnica es de 7,6; para los afrocolombianos, de 6,3; y 6,2. [...] El abandono prematuro todavía prevalece en algunas regiones, lo que resulta en años de educación esperados muy bajos [...] (Banco Mundial, 2021, p. 24)

También, se observa la brecha entre zonas rurales y urbanas del país en los resultados de las pruebas Saber 11; según el Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación (Icfes) (2021), la brecha en el año 2020 fue de 25 puntos (225-250). Y si se toman los análisis de los resultados de las pruebas PISA la brecha regional también es evidente; de acuerdo con García y Fergusson (2021), Colombia no solo se encuentra en un lugar muy inferior al de otros países de la OCDE sino que internamente en la educación primaria y para el año 2019, mientras departamentos de la zona central tuvieron un índice superior al 96 %, los departamentos de Vaupés, Vichada y Guainía distan significativamente con índices inferiores al 67 %; en relación con la educación secundaria, estos tres departamentos tienen un índice inferior al 31,45 %.

De otra parte, y de acuerdo con el informe Icfes (2021), la brecha entre hombres y mujeres en la prueba saber 11 se mantiene, “el promedio del puntaje global de las mujeres ha sido menor al promedio de los hombres. Los datos indican que esta es la tendencia en el tiempo” (p. 57). Fernández *et al.* (2021), en estudios más allá de la educación básica, indican que, de cada 100 personas graduadas al año

de carreras de educación superior en Colombia, 56 son mujeres, pero de ellas solo un 20 % lo hicieron de las llamadas carreras STEAM (relacionadas con ciencia y tecnología) de más alta demanda para profesionales del futuro y con un impacto sobre el salario y la productividad en el mercado laboral. Entonces, aunque las mujeres se gradúen predominantemente más que los hombres de la educación terciaria se continúan reproduciendo estereotipos sobre carreras por género, las mujeres tienden a elegir más carreras de humanidades, salud y educación y los hombres de ciencias duras ingenierías y carreras que involucran el trabajo físico.

Las brechas que preceden a las desigualdades para el caso de las mujeres en Colombia de acuerdo con Sánchez (2018) son evidentes para la formación doctoral, el uso de tecnología y la investigación. Por ejemplo, en lo referente a posgrados, específicamente en los doctorados, la participación de mujeres es inferior en comparación con la de los hombres; según el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2016, los graduados hombres de doctorado correspondían a un 61,7 %. De otra parte, y en lo que corresponde a mujeres pertenecientes a grupos de investigación, se evidencia que entre el 2013 y el 2016 el porcentaje de investigadores activos hombres es casi el doble del porcentaje de investigadoras mujeres. En cuanto al uso de tecnologías, según datos de MINTIC (2017) presentados por Sánchez (2018), las disparidades se presentan en un 19 % de mujeres que no se conectan y se encuentran representadas principalmente por mujeres indígenas, del sector rural, de mayor edad y de estratos socioeconómicos bajos, lo cual refleja la persistencia de patrones discriminatorios en contextos específicos determinados por condiciones como la ruralidad, población perteneciente a grupos étnicos y la pobreza.

Para García *et al.* (2013), en un sistema educativo equitativo, el nivel económico de los estudiantes y sus familias no debería determinar el rendimiento en las pruebas escolares, tampoco debería mostrar amplias diferencias en el desempeño escolar entre colegios privados y oficiales y, en relación con los municipios, la riqueza o capacidad institucional

de estos no serían factores decisivos que afecten el rendimiento de los estudiantes. Pero los estudios en el país visibilizan justamente lo contrario y muestran un sistema inequitativo que mantiene y en ocasiones aumenta las brechas del rendimiento escolar y que refleja las jerarquías sociales (García *et al.*, 2013; García y Fergusson, 2021).

Estudiar en institución oficial o privada en Colombia está totalmente relacionado con el contexto y la economía familiar, además de esta diferencia, García y Fergusson (2021) evidencian la baja movilidad educativa ante la persistencia de las desigualdades de una generación a otra, es decir que la educación e ingreso de los padres determinan en mayor medida, comparado con otros países, las oportunidades de educación e ingresos de sus hijos. Este panorama general conlleva indicar que el sistema educativo colombiano reproduce desigualdades de origen y los logros en movilidad social son muy pocos; tristemente la desigualdad se vive *desde la cuna hasta la tumba*; y esto pese a los avances en la cobertura educativa (García y Fergusson, 2021, p. 102).⁵

Otro dato relevante en la diferencia entre estudiar en institución oficial o privada lo brindan García *et al.* (2013) al observar que mientras en 2008 la diferencia en el resultado de las pruebas Saber 11 entre estudiantes de los estratos 1 y del 6 fue de 7 puntos, en 2011 esta brecha aumentó a 17 puntos, notándose que el mayor estrato mejoró en 9 puntos su desempeño mientras que el estrato bajo lo redujo. Así mismo, y con relación a los resultados de la prueba Saber 11 del año 2020, se señaló una diferencia entre hombres y mujeres de 7 puntos en mujeres estudiantes del calendario A (249-256) y de 5 puntos en aquellas del calendario B (308-313) (Icfes, 2021), lo que muestra que la brecha de género se disminuye a favor de niñas de colegios privados de élite.

5 García *et al.* (2013) indican que el nivel educativo de los padres determina en buena medida el desempeño de sus hijos, bien sea por la capacidad de pago de matrícula (mayor educación de los padres conlleva a un mejor nivel económico y posibilidades de pagar matrícula en institución privada), por el capital social y cultural que transfieren a los hijos, la importancia que le dan a educarse, por la cantidad de hijos y las oportunidades de cada uno para estudiar o, por el acceso a computadores e internet.

Ante la pandemia por covid-19, al comparar resultados de las pruebas Saber de los colegios privados con los colegios oficiales (en los cuales asisten principalmente estratos 1 y 2), Abadía *et al.* (2021) indican que los resultados globales de las pruebas aumentaron la brecha de 24 puntos en 2019 a 29,5 en el 2020.

En términos generales, la revisión anterior, desde el aire, da cuenta de las desigualdades educativas para mujeres, pertenecientes a grupos étnicos, población rural y en general para los sectores más pobres del país. Sin embargo, las mayores desigualdades son generadas por el cruce entre marcadores identitarios como lo son la raza, clase, género, étnia, entre otros; su estudio requiere una mirada interseccional que explore las profundas y complejas interrelaciones existentes

Además, los análisis requieren profundidad en relación con la pertinencia de la educación impartida y sobre las prácticas mismas (formas de relacionamiento entre pares, maestros, directivos, comunidad, familia; los saberes y la manera cómo se enseña, relaciones curriculares entre la cultura escolar y la cultura propia, etc.), lo cual implica una mirada desde el suelo según Lahire (2008) o desde adentro; mirada considerada como principio de los estudios socio-críticos en educación. Quizá estas dos miradas, desde el aire y desde el suelo, permitan comprender no solo el panorama de las injusticias y desigualdades en educación, sino la realidad de sus reproducciones y resistencias.

Injusticias y desigualdades, desde el suelo

La metáfora *desde el suelo*, como lo plantea Lahire (2008), mantiene el sentido de la expresión *desde abajo* que autoras como Rauber (2006) desarrollan como una concepción y metodología social (útil en investigación) que no alude a una ubicación geométrica sino a un posicionamiento político-social desde el cual se construye y cambia el mundo, posicionamiento que concibe el lugar central y protagónico de “los de abajo” en tanto productores de sus realidades. [...] “construir desde abajo indica siempre y todo momento y posición un camino

lógico-metodológico acerca de cómo hacerlo y una apuesta práctica a su realización” (p. 48).

Esta perspectiva, desde abajo, se sitúa investigativamente en el enfoque sociocrítico pues reconoce las realidades sociales desde las voces y praxis de quienes las viven, además, guía la investigación hacia una crítica proyectiva que provoca reflexiones y moviliza el pensamiento y formas de actuación en todos los participantes de la investigación, sin limitarse a una crítica pasiva o contemplativa. En este sentido, los acercamientos investigativos que dan paso a las reflexiones en este artículo no son únicamente del orden interpretativo acerca de las injusticias y desigualdades, sino que han contribuido a las transformaciones de las praxis que adelantan los sujetos en ámbitos educativos, que se viven como resistencias o giros que apuestan por la construcción de otras experiencias y realidades, menos injustas.

Para analizar lo que sucede desde el suelo, es decir, en terreno o en la práctica pedagógica, es importante realizar aproximaciones como las que nos posibilitan los estudios etnográficos que permiten conocer e interactuar con los actores de las experiencias educativas y que para el caso de las desigualdades y sus consecuentes injusticias, permitan develar cómo esos espacios educativos continúan siendo lugares de colonización, de racismo, de discriminación y de desconocimiento de la diferencia, pero también, cuáles son las rupturas frente a estos modelos instalados, cuáles las resistencias.

La perspectiva etnográfica está orientada hacia la búsqueda de los significados que los actores dan a sus acciones y para Guber (2012) involucra un proceso descriptivo interpretativo a través del cual el investigador elabora una representación de lo que piensan y dicen los actores sociales por medio de un trabajo analítico e involucra un proceso mediante el cual se genera una interacción directa entre la corporeidad del investigador y las vivencias intersubjetivas de los investigadores y participantes.

Otro análisis de cerca, en el sentido de lo micro social, lo permiten las narrativas que se derivan de estos encuentros con la práctica misma, con los escenarios particulares, en tanto son la material-

zación de las experiencias de vida. Es la narrativa la que estructura la experiencia, según Ricoeur (2001) esta nos permite exteriorizar, comunicar tanto lo vivido como el sentido que le damos a lo vivido, en ella articulamos los límites, los contornos de nuestra experiencia y la comprensión del mundo. Es en la conversación con los otros donde afloran aquellas realidades complejas que queremos comprender.

Atender a dicha complejidad implicaría también analizarla de modo interseccional en tanto y de acuerdo con los planteamientos de Sánchez y Gil (2015) las diferencias no solo se dan entre las culturas sino también entre los grupos de distintas edades, los distintos géneros, las diferentes clases sociales o económicas, las distintas capacidades humanas, los distintos cuerpos, las distintas sexualidades. Este abordaje interseccional posibilita estudiarlas de manera relacional lo cual puede evitar la naturalización y esencialización de las diferencias que legitiman las desigualdades (Benavides *et al.*, 2020).

Estas perspectivas metodológicas se nutren de los diálogos de saberes con sus fundamentos en las epistemologías del sur; la lectura y análisis de sistematizaciones de experiencias educativas y el acompañamiento al desarrollo de las mismas; y también, la recuperación de relatos y narraciones sobre praxis desarrolladas en microcontextos educativos por parte de diversas comunidades educativas.

Teniendo como caminos metodológicos los mencionados, dos grupos de investigación *Educación y cultura política y Equidad y Diversidad en educación*⁶ han llevado a cabo algunas investigaciones⁷ en el marco de las desigualdades y la justicia social. Además, como parte del posicionamiento político-social enunciado y con la pretensión de aportar

a la transformación educativa, las experiencias o relatos, así como eventualmente los sujetos educadores y maestros, son convocados para ser escuchados y dialogar en espacios formativos con educadores en formación y en ejercicio de la Universidad. Esto, como parte de la convicción sobre la responsabilidad de la academia y de la investigación en la transformación hacia una educación menos injusta en la cual se reconozcan diferentes voces y realidades, se comprendan las formas como se avanza desde las bases o desde abajo (aula, escuela, comunidad, etc.) y se articulen intereses y resistencias.

A partir de la experiencia investigativa de las autoras y de sus grupos de investigación se presentan a continuación reflexiones relacionadas con realidades educativas injustas, hegemónicas, excluyentes, binarias, discriminatorias y esencialistas, derivadas principalmente del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo. Luego, se da paso a iniciativas agenciadas por educadores que se resisten a reproducir injusticias y proponen proyectos de aula, de resistencias escolares y universitarias, acciones colectivas junto con los niños y niñas que valoran y trabajan pedagógicamente con saberes ancestrales y cotidianos, con las identidades familiares y con otras formas de habitar la escuela.

Rostros del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo

Mirando desde adentro, en las prácticas pedagógicas tanto escolares como universitarias, una de las principales formas de injusticia es la reproducción continua de diferentes tipos de discriminación hacia los sujetos, sus culturas y sus saberes. Dichas discriminaciones están relacionadas con el pensamiento etnocéntrico y colonialista desde el cual se ha heredado el ideal del sujeto normal y este imaginario se ha transmitido desde los libros de texto, desde los discursos y prácticas de maestros y maestras, de los estudiantes y de las familias, donde la diferencia se sincroniza con la anormalidad como un problema que se señala y se juzga en los espacios educativos.

Las diferencias, origen de las discriminaciones, se sitúan en la anormalidad como problema y se segregan. Estas se acentúan hoy por el despojo y por

6 Grupos interinstitucionales Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

7 Investigaciones del grupo en Educación y cultura política: Acceso y permanencia de los estudiantes de sectores más pobres y excluidos en las universidades de América Latina – Caso Colombia (2015), Lineamientos pedagógicos para una educación con Justicia Social (2015-2016), Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas (2021) e investigaciones del grupo Equidad y diversidad en Educación: prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales (2019); saberes interculturales en la escuela (2020) y pedagogías interculturales y universidad (2021)

la migración, lo que perpetúa desigualdades para poblaciones que fueron históricamente invisibilizadas y cuyos derechos se ven diariamente vulnerados.

La exclusión de saberes propios en la escuela está fundamentada en el conocimiento valorado desde una perspectiva euro pensante que sitúa al modelo científico como aquel que por sus características de control, rigor y verificabilidad posee una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se identifique como el universal, inferiorizando los saberes y las cosmovisiones de aquellos que son considerados diferentes por un grupo dominante que los define en términos de clase, género, raza y nacionalidad. El desconocimiento y la exclusión de saberes propios al momento de preguntarse qué, cómo y para qué se enseña se ha denominado como violencia epistémica que niega la pluralidad de saberes y conocimientos.

Como ya se mencionó, no solo han sido excluidos los saberes sino los sujetos que los portan, sus identidades y sus corporalidades, lo cual evidencia una ruptura entre saberes válidos y oficiales; entre saberes populares y sin relevancia. A su vez, la discriminación de los sujetos que portan estas identidades *otras*, se acentuó durante la pandemia que develó desigualdades económicas, tecnológicas y culturales como se ejemplifica en el siguiente relato:

[...] algunos profesores y compañeros no tenían conocimiento de que los niños eran desplazados, que tenían dificultades económicas, que pertenecían a un grupo étnico, entonces, la pandemia nos transformó, nos llevó a un reconocimiento de las familias. [...] (Comunicación personal, 2020)⁸

[...] pasamos por una difícil situación de la comunidad por la pandemia. Perdimos a nuestro mayor y se complicó la economía porque no podían vender sus artesanías, incluso un padre de familia tomó la decisión de volver al territorio y lo mataron, allá lo estaban esperando [...] en

medio de esta situación yo apoyo a las familias. (Comunicación personal, 2020)⁹

También en la Universidad llama la atención cómo a pesar de las políticas de acción afirmativa implementadas a nivel nacional e internacional, los relatos de estudiantes y egresados de grupos étnicos siguen dando cuenta de la reproducción de procesos de discriminación como lo refleja este relato:

[...] desde mi experiencia sentía que no quería ser indígena por toda esa discriminación. En ese tiempo no se hablaba de bullying, creo que el bullying salió mucho después, se daba todo el tema de la discriminación porque muchas veces nosotros no podíamos pronunciar bien las palabras, en el caso de compañeros, tenía un compañero que no podía pronunciar la u o la o, las confundía [...] (Comunicación personal, 2021)¹⁰

En los relatos es común encontrar discriminaciones con origen fenotípico y cultural referido al color de la piel, al cabello, a la forma de hablar, pero también a las formas de conocimiento propio muy situadas en el privilegio que en las universidades se le da al conocimiento hegemónico occidental, así lo relata un estudiante:

[...] las personas sienten que al ser mestizos o al ser blancos tienen la autoridad para decirte cosas, para comportarse de forma inapropiada con la persona negra para hacer juicios de valor. El proceso de la colonización se enraizó y se quedó en la población colombiana. (Comunicación personal, 2021)¹¹

Para estudiantes y egresados étnicos el enfrentar la vida en la ciudad trajo marginalización y empobrecimiento que materializa a las injusticias estructurales:

⁸ Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”

⁹ Benavides, García, Guido y Roza, 2021, Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”

¹⁰ Benavides, García, Guido y Roza, 2022, Informe de investigación en edición “Pedagogías Interculturales y Universidad”

¹¹ Benavides, García, Guido y Roza, 2022, Informe de investigación en edición “Pedagogías Interculturales y Universidad”

Viví en más de 20 casas, me la pasaba de casa en casa porque empezaban vacaciones y tenía que entregar la habitación porque no tenía la posibilidad de pagar un mes o dos meses, entonces me cambiaba a otra casa. Viví donde amigos [...] donde mi hermana tuvo una experiencia muy triste: llegó el dueño de la casa y me encontró ahí y me sacó, nosotras estuvimos ahí en la calle con las cosas, viendo para dónde coger. [...] (Comunicación personal, 2021)¹²

Lo anterior se comprende principalmente desde el colonialismo. Por otra parte, en términos del patriarcalismo, un primer recorte de una narración brindada por una educadora visibiliza el arraigo de jerarquías y el ejercicio de violencias para dominar a quienes se han construido como improductivos y débiles, siendo los niños y niñas en quienes recae esta lectura:

Hay una idea que nosotras queremos erradicar y es la idea de considerar a los niños como inferiores, menores de edad, esta idea, por ejemplo, es una idea patriarcal. Los niños y las niñas tienen voces e intereses que nosotros hemos minimizado. Tienen la posibilidad de transformar sus entornos, pero el problema es que no se les permite esa participación protagónica para esa transformación [...] encontramos tres formas muy particulares de injusticia social en la escuela: la participación se individualiza [...] el grito pedagógico [...] la reafirmación de la autoridad de los docentes. (Comunicación personal, 2021)¹³

Las maestras que brindaron este relato llevan un recorrido en colectivo para desglosar o desmenuzar el patriarcalismo en sus propias praxis, el cual es comprendido como uno de los sistemas de opresión más antiguo en la historia de occidente, en palabras de Cagigas (2000) este ha generado grandes desigualdades y sumisiones pues se ha ligado y posicionado desde el poder y la fuerza para dominar, asuntos consolidados en lo masculino, en

contraposición a las construcción de lo femenino desde posibilidades conciliadoras, leídas entonces desde la idea de fragilidad.

Otras narrativas situadas en injusticias desde el capitalismo exaltan las formas como el sistema económico imperante se instala en las instituciones educativas, en sus propósitos, discursos y procesos:

[...] el capitalismo representa la columna principal que mueve la dinámica escolar, por ejemplo, en la actualidad, se observa en la respuesta a indicadores y resultados [...] el estándar, la competencia, la gestión, la meta y la evaluación por rendición de cuentas, los valores agregados, el desempeño. (Comunicación personal, 2021)¹⁴

[...] Entonces en esa lógica capacitista es como se imponen también ciertos alcanzables para la discapacidad [...] es difícil entender y tensionar los currículos en términos de lo que implica habitar los cuerpos con discapacidad y conceptualizarle, hay algo que Skliar llama la “tematización de la discapacidad”, constantemente estamos tematizando esos cuerpos con discapacidad, pero más allá de tematizar es empezar a construir y develar esas prácticas de opresión. Qué pasa si configuramos la discapacidad igual que se ha hecho con otras palabras, de subvertirlas, de apropiarlas, de tensionarlas [...] (Comunicación personal, 2021)¹⁵

Es ampliamente reconocido que el modelo de capital humano es el referente de los sistemas educativos y de la escuela en general; esta vive la perspectiva mercantilista y la lógica de producción en su cotidianidad; Boaventura de Sousa Santos ha planteado reiteradamente que el capitalismo siempre ha tenido urgencia de someter a la lógica del mercado todo lo que existe en la vida. Mejía (2008) lo expresa indicando que “es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a estos procesos de apropiación generados en esa nueva forma del

12 Benavides *et al.*, 2022, Informe de investigación en edición “Pedagogías Interculturales y Universidad”

13 Soler, C. y Martínez, M. (2021). Informe de investigación en edición “Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas

14 Soler, C. y Martínez, M. (2021). Informe de investigación en edición “Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas

15 Soler, C. y Martínez, M. (2021). Informe de investigación en edición “Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas

capitalismo” (p. 4) y esto conlleva, para el caso de la escuela, desplazar otros aspectos de la vida humana.

Hasta aquí algunas de las reproducciones de injusticias y desigualdades tanto en el mundo escolar como en el universitario desde las voces de sus actores, cuyos testimonios son la clara materialización de la incidencia del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo en las prácticas educativas.

Rupturas y resistencias

De acuerdo con lo anterior, las injusticias ante discriminaciones por diferencias culturales, económicas, por condiciones como la edad, o diferencias en capacidades, entre otras, son evidentes. Pero también encontramos prácticas pedagógicas cotidianas, en la escuela, la universidad o comunitarias que evidencian procesos de resistencia, como las de maestros y maestras que trabajan por el reconocimiento del territorio, por el de niños, niñas, jóvenes y sus familias para conectar identidades con estos territorios, para posibilitar un reconocimiento de sí mismo, de su entorno cercano y del lugar del otro, para romper con relaciones asimétricas de transmisión del conocimiento y para posibilitar articulaciones entre conocimientos universales, locales, propios y ajenos. Todo ello, como posibilidad de transitar hacia una justicia cognitiva, base de transformaciones de las relaciones de saber y poder y que implica la descolonización de la diferencia de culturas y de los sujetos que pertenecen a ellas.

De esta forma y en las prácticas pedagógicas analizadas, los saberes ancestrales han hecho presencia en la escuela en dos sentidos: el saber referido o proveniente de lo étnico, pero también, el saber relacionado con las prácticas y saberes familiares, lo anterior, se evidencia en una de las guías de trabajo implementadas durante clases en pandemia:

Yo sé que de pronto no les gusta mucho la cumbia, pero deben saber que es un ritmo muy importante para rastrear su origen. El objetivo de este trabajo es entender cuáles son sus raíces a partir de la Cumbia y que conozcan un montón de ritmos de origen africano. Es muy importante que sepan quién fue Fela Kuti ya que ayuda a difundir la

música afro y además fue un luchador por los derechos afro ya que estaba influenciado por un grupo de Estados Unidos que se llama partido panteras negras (Guía docente, 2020)¹⁶

En este otro relato también se evidencia cómo un profesor logra la articulación de distintas áreas y saberes ancestrales de diferentes pueblos indígenas, da cuenta de saberes propios y de saberes prácticos

[...] vamos también haciendo observaciones a través de un simulador astronómico que se llama estelarium donde vemos justamente ese movimiento de la luna, ese movimiento del sol y vamos recuperando relatos en torno a la luna, relatos de cuando cortarse el cabello, de cómo cultivar las plantas y esto a su vez se ve reflejado en trabajos que en algunos momentos ha permitido integrar las matemáticas, las ciencias naturales, el español y la literatura y la religión que son las asignaturas con las cuales también trabajamos en conjunto. (Entrevista dinamizador cultural 2020)¹⁷

Los saberes ancestrales están también relacionados con las historias familiares. Algunas de las actividades de las guías analizadas dan cuenta de la reconstrucción de la genealogía de la familia, como se ejemplifica en la siguiente guía de trabajo:

[...] debes dibujar el árbol genealógico de la familia, averiguar algunos pasos de danzas que practicaban tus familiares y dibujarlos en el árbol genealógico o también pregunta a tus padres o cuidadores de qué forma pedían protección para ti cuando naciste, y si existe algún símbolo, objeto o regalo especial que elaboraron o compraron para ti en ese momento y su significado. (Guía Docente, 2020)¹⁸

De esta manera, el evocar saberes previos, saberes prácticos, saberes familiares, saberes cotidianos permite una comprensión distinta de la realidad y

16 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”. Las guías docentes fueron documentos desarrollados durante la época de confinamiento por la pandemia por covid-19.

17 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”.

18 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”.

posibilita a los niños, niñas y jóvenes establecer unos diálogos desde sus saberes pero también relaciones que no se fundamentan en la jerarquización del conocimiento, y que dan lugar a la reflexión por las identidades, siempre partiendo de la pregunta por quién soy, quién soy en relación con el otro, en qué devengo y cómo reconozco mis devenires con sus espiritualidades, sus corporalidades y emocionalidades. Así, el cuidado de sí y del otro se constituye en nuevas maneras de hacer pedagogía (Benavides *et al.*, 2021).

Otra resistencia importante de los maestros es la intencionalidad de formar sujetos políticos, sujetos críticos de la realidad que lo circunda, pero también sujetos que transforman dichas realidades. Así lo recoge una de las guías trabajadas durante el período de confinamiento:

[...] realiza un relato y una pintura en homenaje a una mujer de tu familia y lo que te ha transmitido para tu memoria e identidad, puede ser un saber o tradición que te ha heredado valores o principios que educan. (Guía docente, 2020)¹⁹

Estas formaciones *otras* surgen de ejercicios pedagógicos intencionados sobre los roles de género, las relaciones intrafamiliares y el afianzamiento de una historia familiar y local. En este sentido la intencionalidad pedagógica da cuenta de la importancia de formar un sujeto con conciencia histórica que se resiste a una visión hegemónica, a la subalternización, a la discriminación, a la violencia y al racismo. Esta formación de sujetos políticos fue también evidente en las entrevistas de estudiantes y de egresados de grupos étnicos de la Universidad Pedagógica Nacional en las que la resistencia estuvo presente por su capacidad de indignación, su participación comunitaria y las acciones solidarias por la reivindicación de lo propio, en tanto cultura, cosmovisión, lengua y participación política.

Ejemplo de ello el siguiente relato:

¹⁹ Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”.

[...] me daban tres opciones: francés, inglés o literatura, entonces yo dije no, pero yo no quiero hacerlo en nada de eso, yo quiero hacerlo en lengua muisca, entonces otra resistencia, debo comenzar a decir que yo también puedo como miembro de mi comunidad tener la oportunidad de responder a estas necesidades educativas de mi comunidad (Entrevista egresada UPN, 2021)²⁰

Así mismo, para estudiantes universitarios de grupos étnicos otra forma de resistencia importante es su participación política con organizaciones, movimientos, grupos universitarios y comunitarios que encuentra en la universidad un importante nicho que permitió un fortalecimiento académico de sus ideas y de procesos de investigación sobre y con sus pueblos y comunidades y reivindicación de lo propio.

[...] en esa época yo conocí el movimiento cimarrón y tuve algún contacto con este movimiento, es más, a veces asistía a conversatorios con ellos (Comunicación personal, 2021)²¹

[...] contarles que toda la experiencia que he podido es a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (cric) con toda su estructura política y organizativa, con sus autoridades zonales. He podido también aportar un poquito a la construcción del tema de semillas de vida, ha sido mi formación. (Comunicación personal, 2021)²²

Otras apuestas articulan resistencias colonialistas y antipatriarcales y, mediante materiales didácticos, proponen la resignificación de días de conmemoración, el desaprendizaje de concepciones instituidas y legitimadas en la cultura para aprender otras formas no lesivas para ningún ser humano.

nosotras creamos unos personajes que son dos muñecas de anime [...] nos han permitido explicar a los niños y niñas qué son los imaginarios y porqué es importante reconocer ciertas prácticas

²⁰ Benavides *et al.*, (2022). Informe de investigación en edición “Pedagogías Interculturales y Universidad”.

²¹ Benavides *et al.*, (2022). Informe de investigación en edición “Pedagogías Interculturales y Universidad”.

²² Benavides *et al.*, (2022). Informe de investigación en edición “Pedagogías Interculturales y Universidad”.

que nos lastiman y nos limitan y que no nos permiten ser. Hemos tenido que variar las muñecas porque no solamente los niños y niñas tienen que ser parte del ejercicio de la transformación de los imaginarios, sino también los maestros y las maestras, entonces hemos hablado con las maestras y maestros de temas como lo anticolonial, y por eso tenemos dentro de nuestras imágenes muñecas que representan lo ancestral (la india catalina y la chica misak). Las ancestrales tienen que ver con todo lo que nosotras tenemos que hacer frente un alto margen de aprendizajes y desaprendizajes. Están también las muñecas raizales y con ellas hemos hecho un trabajo bien importante de denuncia y, están las trabajadoras porque en las fechas importantes sobre movilizaciones, por ejemplo, la del 25 de noviembre (Día internacional en contra de la violencia a las mujeres) también han sido muy importantes. (Comunicación personal, 2021)²³

Otras experiencias de maestros en la escuela retornan a las bases, a las comunidades, para anclar allí aprendizajes desde las vidas reales de los estudiantes, para situar en el centro problemáticas pero también comprensiones, por ejemplo de asuntos económicos, y aportar a la formación política de los estudiantes así como a construir en conjunto posibilidades de transformación.

En un municipio hay una trayectoria muy fuerte de maestros críticos marxistas, pero estos discursos no calaban, aunque uno que otro copiaba y repetía lo que el maestro decía. Pero, hicieron una experiencia distinta, sin tanto discurso, sino poniendo a investigar asuntos muy sensibles de los jóvenes del municipio. Esto generó un gran despertar político, a partir de cambiar la metodología, a partir de pasar de lo discursivo a lo práctico. Ellos no se habían dado cuenta que eran importantes y que podían ser escuchados. A partir de que ellos se volvieron protagonistas de la situación [...]. (Comunicación personal, 2021)²⁴

23 Soler, C. y Martínez M. (2021). Informe de investigación en edición Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas.

24 Soler, C. y Martínez M. (2021). Informe de investigación en edición Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas.

Las resistencias mencionadas surgen de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes en las universidades y en general en las instituciones educativas. Este es un desafío propuesto por Caundau y Sacavino (2015) quienes reconocen la importancia de la dimensión política en las propuestas que desde el pensamiento crítico contribuyan al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria (Benavides *et al.*, 2020)

Reflexiones finales

Se reconoce la importancia de realizar investigaciones sobre y para la justicia social y educativa que contemplen elementos estructurales que dan cuenta de las macro situaciones educativas y que atiendan no solo el acceso a la educación sino a su pertinencia y a las injusticias derivadas de situaciones que deben ser analizadas interseccionalmente.

Las injusticias en educación exigen transformaciones de elementos estructurales, por supuesto, pero también de las prácticas educativas que con pequeños gestos han iniciado este camino. Los acercamientos y comprensiones a los microcontextos tales como el aula, la escuela o las comunidades, realizados a partir de los diferentes diálogos y vivencias compartidas con los sujetos que los habitan día a día, visibilizan las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre aquello instalado y legitimado por la fuerza de las tradiciones, por las imposiciones y autoritarismos, como las injusticias y desigualdades y, las tensiones ante fuerzas y actos creadores de los sujetos individuales y sociales, ante sus iniciativas y luchas que se guían por la utopía de otros posibles y que creen y trabajan por otras realidades; en gran parte, realidades sin injusticias. Donde hay poder hay resistencia, planteó Michael Foucault, y esta última al gestarse en los nichos cercanos a los sujetos y por ellos mismos en las relaciones próximas y cotidianas como las pedagógicas crean nuevas geografías, nuevos sentidos y sentires para los sujetos actuales en los ámbitos educativos.

En las prácticas educativas siguen estando vigentes el colonialismo, el patriarcado y acciones relacionadas con el sistema capitalista y que derivan

en formas de discriminación y desconocimiento, en invisibilizaciones de saberes ancestrales, familiares, de la infancia, etc, y en instituciones educativas guiadas por los principios del mercado, pero también se dan rupturas y resistencias a las anteriores maneras de ser y de hacer escuela. Estas resistencias en el marco de acciones comunitarias, políticas y de un trabajo en aula que reivindica saberes y seres plurales.

Creemos en la apuesta de Eduardo Galeano, *Mucha gente pequeña en lugares pequeños haciendo cosas pequeñas puede cambiar el mundo*. Y también creemos que para este cambio no basta con identificar y ratificar las injusticias y desigualdades, aunque esto es necesario y en países como el nuestro es lo que se tiene a la mano, es lo que atraviesa las experiencias de muchos, pues, al mismo tiempo, hay que trabajar sobre las utopías de lo posible y sobre la esperanza (Freire, 2005; Bloch, 2007). Esto, “para no caer en la desesperanza [que] nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (Freire, 1999, p. 24), con lo cual, además de desarrollar propuestas propias como educadores, es relevante reconocer los caminos que otros vienen labrando, reconocer que no se está solo en la lucha, que muchos resisten y que esto logra mover algunas de las estructuras y prácticas injustas.

Referencias

- Abadía, L.; Gómez, S.; Cifuentes, J. (2021). *Saber11 en Tiempos de Pandemia: ¿Quiénes fueron los más afectados?*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://docplayer.es/208846172-Saber11-en-tiempos-de-pandemia-quienes-fueron-los-mas-afectados.html>
- Andrade, D., Pereira, E. y Clementino, A. (organizadoras). (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Brasil: IEAL / CNTE / Red Estrado. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Banco Mundial. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/602591635220506529/pdf/Main-Report.pdf>
- Bayona, H. y Silva, M. (2020). El índice del derecho a la educación (IDE) para Colombia, 2014-2017. Universidad de los Andes.. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48001>
- Benavides, A., García, C., Guido, S., y Posada, J. (2020). *Informe de investigación, Prácticas Pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides, A., García, C., Guido, S., y Rozo, C. (2021). *Informe de Investigación «saberes interculturales en la escuela»*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides, A., García, C., Guido, S., y Rozo, C. (2022). *Informe de investigación en edición «Pedagogías Interculturales y Universidad»*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós.
- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323.pdf>
- Carvajal, A. (2020). *Nadie se salva solo. Significados de la pandemia que cambió a la humanidad*. Paidós
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021) *Pobreza Monetaria en Colombia. Resultados 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Presentacion-pobreza-monetaria_2020.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021a). *Pobreza Multidimensional. Resultados 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/presentacion-rueda-de-prensa-pobreza-multidimensional-20.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Encuesta Nacional de Presupuesto de los Hogares*. https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/566/get_microdata
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Censo Nacional Agropecuario de 2014* <https://www.dane.gov.co/Estadisticas-Nacionales/Censo-Nacional-Agropecuario-CNA-/6pmq-2i7c>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del año 2018*. https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/547/get_microdata

- Diario Portafolio. (Octubre 27 de 2021). *Colombia, el segundo país más desigual en América Latina*. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/colombia-es-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-segun-el-banco-mundial-557830>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Edgardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. pp. 41-43. CLACSO
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones desde abajo.
- Fernández, C., Vieco, J., Sepúlveda, C., Restrepo, J., y Arrieta, E. (2021). Cuestiones de género y brechas en la vida familiar y educativa. Medellín: Centro de Estudios Sociales y Laborales (CESLA).
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- García, M. y Fergusson, L. (2021). Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo. Editorial Dejusticia
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F y Parra, J. (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Clacso. Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. I). <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Insulza, J. (2011) Desigualdad, democracia e inclusión social. En Organización de los Estados Americanos. *Desigualdad e inclusión social en las Américas*. OEA. <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades En Jociles, M. y Franzé, A. (2008) *¿es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. pp. 49-60. Editorial Trotta
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Evento maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias*. Cepalforja.
- NiñezYa. (2021). La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez. NiñezYa <http://ninezya.org/wp-content/uploads/2021/03/Pandemia-tiene-en-crisis-derechos-de-la-nin%CC%83ez-Informe-Nin%CC%83ezYA.pdf>
- Quigua, D., y Murillo, D. (14 de julio de 2020). *Pueblos étnicos y la inequidad en la educación durante la pandemia*. Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/column/pueblos-etnicos-y-la-inequidad-en-la-educacion-durante-la-pandemia/>
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos*. Pasado y presente XXI.
- Restrepo, E. (2018) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, M. (2018). *Empoderamiento educativo de las mujeres. Situación actual y líneas de política*. Consejería presidencial para la equidad de la mujer.
- Sanchez, H., y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, 143-149.
- Santos, B. (30 de noviembre de 2018). Explicar la igualdad al 1% más rico del mundo. Economía y Política. <https://www.meer.com/es/46465-explicar-la-igualdad-al-1-percent-mas-rico-del-mundo>
- Santos, B. (30 de noviembre de 2018). Explicar la igualdad al 1 % más rico del mundo. Los crímenes cometidos por el capital financiero global. Economía y política. <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46465-explicar-la-igualdad-al-1-percent-mas-rico-del-mundo>
- Santos, B. (2018a). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.

Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Clacso.

Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Shklar, J. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Herder.

Soler, C., Martínez, M., y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Magisterio.

Soler, C., Martínez, M. (2022). Informe de investigación, Educación con justicia social en la escuela. Vínculos

con las pedagogías críticas Latinoamericanas (en edición). CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

Tedesco, J. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional de San Martín.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales

Decolonize Inclusive Education,
Produce other Habits of Mind

Descolonizar a educação inclusiva,
produzir outros hábitos mentais

Aldo Ocampo-González* <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) CHILE**



Para citar este artículo

Ocampo-González, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>

* Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado sobresaliente mención Cum Laude por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, impartido por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Correo: aldo.ocampo@celei.cl

** Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva; articula su actividad desde una perspectiva inter-, post- y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Artículo recibido
06/06/2022

Artículo aprobado
12/07/2022

Resumen

Este artículo analiza cómo las configuraciones proporcionadas por la matriz moderno/colonial informan que los argumentos más difundidos como parte del espacio multiposicional denominado educación inclusiva y su aparato cognitivo, son consecuencia directa, pero encubierta, de un lenguaje, de una estructura y de una cultura propiedad del sistema mundial moderno. El objetivo de la investigación consiste en develar cómo el discurso sancionado a nivel mundial sobre educación inclusiva ha sido transferido sin ninguna clase de medición a la zona geopolítica definida como Sur Global. Este punto, nos informa acerca de un sistema de racionalidad elaborado por el Norte Global, reproduciendo los intereses de la zona del ser que impone una pseudo-racionalidad que opera sin referencias objetivas sobre su verdadero índice de singularidad. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye identificando que, gran parte del conocimiento *mainstream* producido y significado bajo el sintagma 'educación inclusiva' corre de forma paralela con la racionalidad del colonialismo, esto quiere decir que posee una fuerte impronta teleológica, geopolítica y onto-política propia de la consciencia epistemológica colonial/imperial.

Palabras clave

Educación inclusiva; descolonización; aparato cognitivo engañador-engañado; régimen onto-político esencialista; proyecto político en resistencia

Abstract

This article analyzes how the configurations provided by the modern/colonial matrix inform that the most widespread arguments as part of the multipositional space called inclusive education and its cognitive apparatus are a direct but covert consequence of a language, a structure, and a culture owned by the modern world system. The objective of the research is to reveal how the world's most widespread discourse on inclusive education has been transferred without any kind of measurement to the geopolitical area defined as the global South. This point informs us about a system of rationality elaborated by the global North, reproducing the interests of the zone of being that imposes a pseudo-rationality that operates without objective references on its true index of singularity. The method used is critical documentary review. The work concludes by identifying that a large part of the mainstream knowledge produced and signified under the phrase 'inclusive education' runs parallel to the rationality of colonialism, this means that it has a strong teleological, ego-political, and onto-political imprint typical of the colonial/imperial epistemological consciousness.

Keywords

Inclusive education; decolonization; deceptive-deceived cognitive apparatus; essentialist onto-political regime; political project in resistance

Resumo

Este artigo analisa como as configurações proporcionadas pela matriz moderna/colonial informam que os argumentos mais difundidos como parte do espaço multiposicional denominado educação inclusiva e seu aparato cognitivo, são consequência direta, mas encoberta, de uma linguagem, de uma estrutura e de uma cultura de propriedade do sistema mundial moderno. O objetivo da pesquisa é revelar como o discurso mais difundido a nível mundial sobre educação inclusiva foi transferido sem nenhum tipo de mensuração para a área geopolítica definida como o Sul global. Esse ponto, nos informa sobre um sistema de racionalidade elaborado pelo Norte global, reproduzindo os interesses da zona do ser que impõe uma pseudo-racionalidade que opera sem referências objetivas sobre seu verdadeiro índice de singularidade. O método utilizado é a revisão documental crítica. Por meio do qual, o trabalho conclui identificando que, grande parte do conhecimento *mainstream* produzido e significado sob a expressão 'educação inclusiva' corre de forma paralela à racionalidade do colonialismo, ou seja, tem uma forte marca teleológica, geopolítica e ontopolítica típica da consciência epistemológica colonial/imperial.

Palavras-chave

Educação inclusiva; descolonização; aparelho cognitivo enganador-enganado; regime ontopolítico essencialista; projeto político em resistência

Introducción

Quisiera inaugurar este trabajo sosteniendo que la descolonización es uno de los principales proyectos políticos y epistemológicos que participan en la configuración del conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Como tal, es entendido en términos de una de sus principales hebras genealógicas. Asimismo, la descolonización, el feminismo, la interculturalidad, etc., no solo comparten la tarea de producir sistemas de razonamientos y conceptos que nos permitan leer críticamente el presente, sino que también constituyen enredos genealógicos cruciales para develar la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva. Sin duda, su manifestación más significativa consiste en que junto a la inclusión comparten el estatus de ser poderosos proyectos políticos. Quisiera argumentar que gran parte del conocimiento *mainstream* producido y significado bajo el sintagma *educación inclusiva* corre de forma paralela con la racionalidad del colonialismo y el capitalismo global; esto quiere decir que posee una fuerte impronta teleológica, egopolítica y ontopolítica propia de la consciencia epistemológica colonial/imperial. Esto se observa fundamentalmente en las atribuciones ontológicas que en la historia intelectual del campo han sido utilizadas para significar las diferencias y su relación con la multiplicidad de modos existenciales del ser humano –lo que requiere de una examinación neomaterialista–.

El sentido del verbo ‘incluir’ introducido por el *mainstream* pedagógico-discursivo no puede constituirse en un universal abstracto, ni mucho menos en una apelación acerca del funcionamiento de las estructuras abstractas de la democracia. La inclusión establece una relación sin relación con la justicia, ambas no son universalizables, han de superar el impulso *kantiano* de trascendentales, aquellas cosas que no pueden ser palpadas. La tarea es dejar que la singularidad hable para que sea capaz de rastrear lo universalizable dentro de esta, no volverla universal (Spivak, 2018). Volver universal la singularidad es cometer el mismo epistemicidio legitimado por la matriz del humanismo clásico: un sistema ontolo-

gizador especular y negativo o la *potesta* del ser. La pregunta por la educación inclusiva en el mundo actual no es otra cosa que una respuesta significativa a las múltiples formas existenciales de lo humano.

¿Qué implica pensar cada uno de estos proyectos políticos en términos de praxis? Lo cierto es que cada uno de ellos son proyectos de conocimiento en resistencia e insurgentes. Examinemos en detalle cada una de estas ideas. Tal tarea exige que asumamos una comprensión situada acerca de sus coordenadas analíticas y ontopolíticas que atraviesan cada uno de sus engranajes. Son bloques culturales con ideas diferentes que van entrelazándose íntimamente en diversos aspectos. Lo que me interesa es develar los puntos de entendimientos entre cada uno de estos proyectos. Otro atributo político que comparten tales proyectos es la redefinición de las formas de contractualismo social, específicamente, las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad. No debemos olvidar que estas reglas condicionan las configuraciones de los engranajes de funcionamiento del sistema educativo. Lo político de la inclusión y la descolonialidad habita en la producción de otros dispositivos de la subjetividad, en la pregunta por la redefinición de la existencia, en la creación de otro esquema ontológico coherente con las múltiples formas pasionales de sus habitantes. La multiplicidad es el principal conector entre ambos movimientos críticos.

Recurrentemente observo en la comunidad académica afirmar que, si bien, la educación especial es diferente a la educación inclusiva, no basta con detener la afirmación en este punto. Una posible sugerencia consistiría justamente en preguntarnos, cómo conversan ambos campos. Asimismo, será necesario explorar el tipo de debates intelectuales y culturales que atraviesan para develar dónde reside el choque de sus reglas de inteligibilidad (Ocampo, 2021). El problema de tal disputa reside en este punto de análisis.

En cierta medida, aquí me interesa develar cómo el discurso más difundido a nivel mundial sobre educación inclusiva ha sido transferido sin ninguna clase de medición a la zona geopolítica definida

como Sur Global. Este punto nos informa acerca de un sistema de racionalidad elaborado por el Norte Global, el que reproduce los intereses de la zona del ser al imponer una pseudor-racionalidad que opera sin referencias objetivas sobre su verdadero índice de singularidad.¹ Tal consciencia discursiva ha sido transferida a diversas regiones del Sur Global, sin ninguna clase de mediación político-cultural. En este punto de la argumentación, es factible de observar la presencia de un material de extensión y dominación colonial. Para descolonizar la educación inclusiva se requiere que reconozcamos que la colonialidad no es solo colonialismo. Más bien, su aparato cognitivo más conocido es una consecuencia directa, pero encubierta, de un lenguaje, de una estructura y de una cultura propiedad del sistema mundial moderno. A pesar de que su discurso instituido ha interpelado la diversidad de discursos ontopolíticos y epistemológicos sancionados por Occidente, no siempre logra develar las estructuras profundas que regulan tal discurso, llevándonos a la reproducción de rasgos hegemónicos. Observo necesario disponer un análisis acerca de la naturaleza, el alcance y el sentido de la educación inclusiva a la luz de tres atribuciones centrales en el estudio de la colonialidad: el ser, el saber y el poder, a fin de identificar cómo las reglas de comprensión *mainstream* del campo reproducen silenciosamente tales connotaciones.

El giro decolonial de la educación inclusiva se convierte en una renuncia y deviene en la producción de una consciencia de oposición que se niega a considerar determinados efectos del colonialismo en un discurso y en una praxis críticamente esperanzadora y transformadora. Tal giro consolida un efecto cuestionador sobre las relaciones de producción de los diversos sistemas-mundo, asumiendo

[...] una posición que implica no solo un escepticismo sobre la superioridad *a priori* de Europa, sino también una duda radical sobre la falta de humanidad plena de los colonizados. Como resultado de este giro, el sujeto colonizado emerge

1 En mi trabajo teórico alude a la comprensión de la verdadera identidad científica del campo. En términos de un psicoanálisis epistemológico, sugiere una comprensión acerca de la voz-consciencia de este.

no solo como un interrogador sino también como un ser encarnado que busca convertirse en agente. De ahí las dos dimensiones básicas del giro decolonial: la identificación del colonialismo como problema fundamental (ver Césaire 2000, p. 32), y la idea de la descolonización como proyecto continuado e inacabado (Grosfoguel *et al.*, 2005; Maldonado-Torres, 2017). (Maldonado-Torres, 2017, s. p.)

Descolonizar la educación inclusiva es una invitación conscientemente crítica a revisar las ideas dominantes sobre lo que cuenta como justicia social y justicia educativa, equidad, transformación social, injusticias como opresiones y desigualdades, derechos humanos, igualdad de oportunidades, etc., producidas por la razón colonial. Es desafiar las regulaciones ideológico-semánticas capturadas por cada una de las nociones antes mencionadas, al tiempo que estas ofrecen un llamamiento sobre una nueva definición de *humanidad*. La concepción de educación inclusiva extendida por todo el globo es consecuencia de un proyecto humanista más amplio que reproduce ciertas líneas de extensión entre ellos y nosotros, una praxis que propaga de forma encubierta una serie de regulaciones ontopolíticas que reproducen acciones de diferenciación y diferencialismo social, y agudizan el problema ontológico de los grupos sociales.² Acciones que mantienen en un estatus de cosificación la diversidad como principal propiedad inherente a la condición humana, mientras que las diferencias obedecen a regulaciones imaginarias construidas socialmente; pueden, en cierta medida, ayudar a develar la potencia del ser.

Antes de avanzar, quisiera efectuar una *nota bene*. No tengo la pretensión, con este argumento, de incurrir en el error posmodernista de proponer

2 A efectos de esta intervención, entenderemos la noción de *problema ontológico de los grupos sociales* en cuanto concepción en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (Young, 2002, p. 77). Para Young (2002), un grupo social queda determinado por el significativo que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (p. 77). En efecto, “las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoseles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (p. 83).

ideas de forma laxa o desinhibida y, con ello, reducir el problema simplemente al espacio imaginario denominado Europa.³ En esta trama argumental, no aparece el deseo de pensar el mundo de forma diferente. La pregunta sigue siendo ¿cómo hacer posible esto? Esta interrogante debe tratar de ser respondida considerando las configuraciones ontológicas de colectivos de ciudadanos subordinados o contruidos al margen de la historia, a través de los engranajes del escenario mundial actual. Además, de develar cómo son configuradas las faltas de responsabilidad éticas de la provisión educativa al respecto. Este hecho constituirá un punto nodal para ilustrar los efectos de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, pues reconoce que parte de su naturaleza es de carácter neomaterialista. Pero ¿en qué medida, tal formación heurística puede correr de forma paralela al propio colonialismo?, ¿crea un ideal abstracto propio para una formación histórica específica? La inclusión en términos heurísticos nos enfrenta a un problema de orden catacrésico.⁴ Hablamos de un concepto móvil y de base mutante, algo que es producido a partir de fuerzas desiguales en cuanto a la magnitud de autoridad de sus dominios de configuración.

Una advertencia antes de avanzar en la argumentación. No se trata de ofrecer un sistema especulativo teñido como epistemología, ni mucho menos, una elaboración práctica sin reflexión concebida como epistemología, ni mucho menos, sostener que esta deba ser practicada. Es altamente imperioso tener claro que este territorio produce su conocimiento en su versión *mainstream* mediante un acto de subrepción y suplementación, deviniendo en una práctica intelectual que opera en proximidad

a la noción de *engañador/engañado*.⁵ Por tanto, observo la necesidad de aclarar su naturaleza para delinear una praxis-de-lo-posible, evitando de este modo incurrir en un acto de pseudoactivismo intelectual. Se trata de erradicar las diversas clases de ficciones universales abstractas. La tarea es producir un conocimiento, un sistema de relacionalidad y dispositivos de producción de la subjetividad por fuera del centrismo occidental. Incluso, este propósito aplica a la razón que es instituida por la justicia social, esto es, producir una perspectiva de pensamiento que emerja desde una multiplicidad de “territorios y geografías; de diferente narración de geocuerpos, historias, sus historias y trans-historias; y de diferentes trans-localidad subjetividades, luchas, cosmovisiones y sentidos del mundo, muy especialmente de esos que han vivido y vive la diferencia colonial” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 2). La epistemología de la educación inclusiva posee profundas implicaciones ético-políticas en esta dirección.

Una de las tareas epistemológicas que enfrenta la educación inclusiva consiste en superar la creación de proyectos globales fingidos de liberación, ni mucho menos promover universales abstractos. Estas han sido, en gran parte, algunas de las principales críticas en las que la interpretación posestructuralista y posmodernista ha incurrido. No se trata de afirmar que la educación inclusiva se encuentra atravesada por un *corpus* de verdades universales –lo que, hasta cierto punto del argumento, permite el beneficio de la duda, puesto que su escaso ensamblaje de análisis se erige sobre una verdad universal que, en el contextualismo pedagógico, ha sido reproducida a través de la errónea imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial (travestización heurística). Tal engranaje ha sido responsable de la legitimación de una persistente matriz de esencialismo-individualismo-. Este es un argumento que permite sostener que lo

3 Espacio de análisis multiposicional. También puede ser concebida en términos de espacio imaginario-político de regulación.

4 Un problema de orden catacrésico alude a un campo de fenómenos móviles en el que entran en contacto una diversidad de aspectos que pueden ser estudiados de forma multinivel. Es un concepto móvil y de base mutante.

5 Metáfora introducida por Ocampo, para explicar cómo ha operado la racionalidad sobre educación inclusiva sin poseer referencias objetivas sobre sí misma, una operación que actúa capturando una identidad que no le pertenece pero que posee la fuerza y audacia de imponerla como parte de su identidad. El *engañador/engañado* es una metáfora analítica para explicar cómo su consciencia se encuentra engañada en sí misma.

que conocemos como educación inclusiva es una elaboración moderna/colonial. El desafío consiste en examinar cómo podemos articular procesos de escolarización y de justicia más allá del carácter universal típicamente asumido por la investigación educativa. La educación inclusiva es un mecanismo de perturbación empática de la totalidad cognitiva sancionada por Occidente. Otra tensión crítica consiste en evitar reducir el poder político de la inclusión y la justicia social a imperativos e ideales naturalizados. Cuando incurrimos en esta práctica convertimos su trama argumental en un *cliché*. Y esto es lo que más pulula en los circuitos académicos, en la formación de pre- y posgrado, los cursos de capacitación docente y en los debates de su comunidad de práctica. Es una invitación a ir más allá del monologismo teórico y ontopolítico, es destruir toda clase de dispositivo de pensamiento ficcional.

El punto de interés consiste en producir un análisis que nos ilumine acerca de los remanentes coloniales que se imbrican y pasan inadvertidos en la configuración de lo que denominamos educación inclusiva. Tampoco pretendo ofrecer una visión ontológica que tenga la intención de sellar a Occidente, sino que disponer de matrices críticas que permitan comprender cómo parte de la voz-consciencia discursivo-política de la inclusión reproduce parte del régimen epistémico occidentalocéntrico. Esta empresa sustenta su actividad en la búsqueda de otras prácticas de relacionalidad; como sostiene Mignolo y Walsh (2018), tienen como misión “construir entendimientos que atraviesen la geopolítica, alquileres y las diferencias coloniales, y cuestionar los reclamos totalizadores y político-epistémicos de violencia de la modernidad. La relacionalidad no significa que hay una manera de hacer y concebir la decolonialidad” (p. 1). Su trabajo heurístico se modeliza a través de un sistema de vincularidad integral. No limita su trabajo intelectual a la simple incorporación de diversos argumentos, conceptos, perspectivas, métodos, etc., con el objeto de producir un dispositivo de creación que opere en diversos niveles de análisis. Analítica-metodológicamente es algo que opera a través de múltiples capas –un metálogo–. Es un problema de

orden catacrésico. Llegados a este punto, debiésemos reflexionar acerca de las implicaciones existenciales que captura el sentido nominal del sintagma.⁶

Si partimos de la aceptación que la colonialidad es un patrón de conexión mundial, exige una revisión de la modernidad concebida como su cara más oculta. De acuerdo con Quijano (1989), la matriz moderna/colonial se consolida a través de la colonialidad del poder, agudizando una multiplicidad de frenos al autodesarrollo y a la auto-constitución –concibe las injusticias como diversas clases de dominaciones y opresiones–. Su poder se materializó a través de la producción de nuevas subjetividades e identidades constituidas en desdenes ontológicos, es decir, formas expulsadas por la modernidad ontológica cuyo régimen sanciona una única comprensión legítima de ser humano. Nos enfrentamos a otra tensionalidad crítica: al humanismo clásico. Tal esquema ontopolítico ha sido el responsable de transferir a la comprensión de la educación inclusiva un énfasis esencialista-individualista, cristalizando una praxis de individualismo metodológico y ontológico. En términos materiales, legitima una operación analítica para examinar la producción de diversas clases de desigualdades, segregaciones, exclusiones y opresiones en términos de *centro-periferia*. A juicio de Brah (2011), tal metáfora constituye una ficción eurocéntrica. La jerarquización de sujetos, corporalidades y vidas es algo que actúa de forma heterogénea, multiescalar y discontinua, devenidas en prácticas de racialización

6 Es fundamental reconocer que no está claro el formato que el discurso de la inclusión adoptaría, ni mucho menos, que es una revolución que no tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. La pregunta por el nombre es una necesidad metodológica. El nombre define, en parte, las condiciones de inteligibilidad del campo, afectando principalmente a sus dimensiones ontológicas, políticas, analíticas y sociales implicadas en su naturaleza y alcance. No nos dice con exclusividad que es lo que es, sino hacia dónde mirar. “El nominalismo no puede permitirse el lujo de ignorar las implicaciones empíricas de un determinado nombre” (Spivak, 1996, p. 144). El nombre del territorio crea una red de inteligibilidad en el orden social fomentando determinados hábitos de pensamiento, usos y formas de interacción en la vida social y escolar. El nombre educación inclusiva hoy, está cargado de viejas denominaciones.

y minorizaciones ontológicas sistemáticas,⁷ las que restringen la emergencia de otros criterios de legibilidad del ser. No olvidemos que la educación inclusiva necesita, ontológicamente, articular un espacio de intercomprensión para aprehender a aproximarse a los múltiples modos de existencias presentes en nuestra cotidianeidad. No se trata de justificar la existencia como la conocemos por vía del humanismo clásico, sino que, es aprender a entrar en la complejidad que imputa la multiplicidad del ser. Dimensión clave en la descolonización del espacio sociocultural y pedagógico. Las aproximaciones más persistentes en la escena escolar son el resultado de una comprensión global de subjetividades moderno/coloniales, la integración perfecta del *ego cogito*⁸ y del *ego conquiro*.⁹

La educación inclusiva necesita rehacer su red ontológica a partir del redescubrimiento de la multiplicidad de modos existenciales de cada ser humano. Premisa que desafía las regulaciones espaciotemporales instituidas por la modernidad pedagógica. Comparte, además, del cuestionamiento al conocimiento instituido, mecanismos a través de los que nos señale “las vías de futuros posibles más allá de las vías agotadas y de las posibilidades que ofrecen el pensamiento moderno y sus críticos desde el renacimiento hasta el posmodernismo” (Mignolo, 2003, p. 22). Uno de los vínculos más poderosos que habita entre la educación inclusiva y la descolonialidad reside en la construcción de otros hábitos de pensamiento capaces de reorganizar los deseos de múltiples colectividades que habitan nuestro

mundo. Es, también, superar las múltiples formas de empobrecimiento existencial que cristaliza la educación en tiempos de una extraña mutación del neoliberalismo. Otra intersección es que ambas trabajan a favor de la creación de nuevas formas existenciales. La “reexistencia significa el esfuerzo sostenido de redirigir nuestra humana praxis comunitaria de la vida” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 106). Ambas, además, tienen como misión desvincularse de los supuestos universales-normativos comunes a todas las disciplinas y prácticas de investigación. Este hecho no puede ser entendido como un simple acto de actualización, sino mas bien, a través de un doble impulso de creatividad. La epistemología de la educación inclusiva crea un desconocido halo ontológico. Este es un atributo sustantivo en el redescubrimiento de su aparato cognitivo.

Teóricamente, la educación inclusiva y la descolonialidad no constituyen una disciplina académica, ni pueden definirse de esta manera en la intimidad de sus estructuras, ni mucho menos explorar su naturaleza epistemológica en torno a las designaciones que imputa el trabajo disciplinar –o el dogma metodológico que explica que cada territorio define su objeto a partir de sus propias coordenadas de constitución. Ningún objeto de investigación acontece aisladamente–. Ambas son el resultado de complejas trayectorias rizomáticas. Lo cierto es que, a pesar de que la descolonización no pretenda ser promulgada en términos académicos, ha tenido un impacto significativo en este contexto, alterando lenguajes, hábitos de pensamiento, etc. A la fecha es una tendencia de pensamiento académico, activista, político y relacional. A diferencia de lo que sucede con la educación inclusiva. Esta no es un método, ni posee una sólida comprensión epistémica y ontológica que nos permita derribar los múltiples ejes problemáticos del mundo que habitamos. En cierta medida, su pseudorracionalidad trabaja en torno a un patrón de ficcionalización incapaz de deshacer las múltiples formas de opresión que nos afectan a nivel subjetivo y material.

Descolonialidad y educación inclusiva actúan como un disruptor académico, social, relacional, ontológico y político; con grados y matices diferentes,

7 Superar este nudo crítico no solo exige de *justicia cognitiva*, sino de justicia ontológica. Véase parte del trabajo desarrollo por Ocampo al respecto, presentado en el III Seminario Latinoamericano de Estudios Interculturales, organizado por la Universidad Autónoma de Baja California (Uabc), México; el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, y la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (Solei), en marzo de 2022.

8 Noción de origen cartesiana, es uno de los temas más estudiados por la filosofía occidental. “La idea de *cogito*, a través de la concepción de sustancia e identidad, modificó la idea de conocimiento. Es decir, el sujeto fuerte que permeó la Modernidad aun hasta antes del siglo xx, al menos en lo que refiere a la racionalidad científica, cambió toda una forma de comprender el mundo y el lugar del hombre en el mismo” (Santos, 2019, s. p.). Este es el sujeto moderno que conoce el mundo desde sí mismo, con fuerte énfasis en la sustancia.

9 Expresión ontológica que define al sujeto premoderno.

por supuesto. La educación inclusiva, tal como está planteada y practicada, es heredera de la epistemología moderna. ¿Cuál es el marco político, ético y epistemológico que construye la educación inclusiva?; ¿qué es lo que estudia realmente la educación inclusiva?; ¿para qué la estudiamos? Cuando recurrimos a la ecuación “es” para delimitar la naturaleza de lo inclusivo, incurrimos en un dictamen teórico y en la producción de un aparato universal de comprensión. La pregunta por la naturaleza y alcance de la educación inclusiva gira en torno al pensamiento de los futuros de la educación, más específicamente, reflexiona sobre las potencialidades y desafíos que esta enfrenta. Disfruto entendiendo su quehacer a través de la metáfora *arquitecturas de la educación*, un conmutador analítico que trabaja a partir de la visibilización de praxis de resistencias, la acción política y la filosofía de la diferencia. Inaugura, de este modo, nuevas prácticas de producción del conocimiento, cristaliza una plataforma de subjetividades compartidas, pero desconocidas ante el canon universal de la mente. Este es otro dilema sobre el que este campo debe trabajar.

Los verbos transitivos *descolonizar* e *incluir* y su sustantivación *descolonialidad* e *inclusión* comparan un mismo propósito: la reinención del mundo, cuya capacidad de creación reside en la acción del esperar. Ambas están

[...] trabajando académicamente en el análisis conceptual y cambiando, alejándose (desvincularse) de la epistemología occidental y participar en actividades no académicas de trabajo donde la epistemología occidental se ha filtrado enmarcando subjetividades, educación, formas de comer, salud y convivencia destruida (cómo). Más específicamente, explico cómo entiendo y actúo la analítica de la colonialidad e imaginar lugares decoloniales. (Mignolo y Walsh, 2018, p. 178)

La educación inclusiva es una opción, un tipo diferente de pensamiento y de praxis. En su propósito epistemológico más profundo nos ofrece un esquema de otras posibilidades para pensar, sentir, existir, convivir y conocer el mundo que habitamos. Es una invitación al desarrollo de la creatividad

en plural. En esta dirección, cabría sostener que la educación inclusiva no busca ser concebida como una condición de iluminación que ciertos grupos poseen sobre otros, sino más bien, ha de ser conceptualizada como una profunda operación política cuya tarea consiste en desafiar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad –en esto reside su carácter estructural y micropráctico–. Tal llamamiento nos invita a reconocer que no podemos construir otro mundo si aquello que significamos como inclusión es el resultado de una elaboración político-cognitiva de asimilación. Cuando ubicamos parte de este argumento, en esta dirección, incurrimos en diversas clases de simplificaciones, generalizaciones, esencializaciones y sobresubjetivaciones. Son estas configuraciones las que deberán desafiarse al yuxtaponerse a las configuraciones proporcionadas por la matriz moderno/colonial del ser, del saber y del poder.

La inclusión no intenta “hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina” (Davis, 2018, s. p.), sino que, se propone articular procesos que trabajen en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando entienden la diversidad como ideal de asimilación –esta ecuación fortalece el problema ontológico de los grupos sociales, operación en la que la diferencia se convierte en un atributo negativo y especular del ser, agudizando formas y condiciones de daño cognitivo y ausencia de reciprocidad–. La inclusión en la que estoy comprometido hace mucho tiempo busca derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc. La inclusión como educación enfrenta el imperativo ético de resolver los problemas que la sociedad crea en diversos frentes.

Estos argumentos tienen como función visibilizar la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos a través de un argumento que impone la legitimación de un fraude inocente sobre las supuestas reparaciones de la estructura educativa

a través del lente de la justicia y la exclusión. De este modo, contribuye a reconocer que la fuerza argumental de la colonialidad ha legitimado una singular perspectiva ontológica de la diferencia colonial, en gran parte responsable de la producción de diversas clases de desdenes ontosemiológicos que legitiman una concepción peyorativa y opresiva de la diferencia –*potesta* (visión negativa que funda parte del canibalismo metafísico y del problema ontológico de los grupos sociales)–. En el discurso *mainstream* de lo inclusivo las personas emergen a través de categorías opresivas y formas universales ligadas a la diferencia. Otro coletazo de la colonialidad del poder en la regulación de este campo explica que uno de los fracasos de la educación inclusiva es el resultado de “una combinación de recursos limitados y la manipulación externa de la política educativa por parte de agencias de financiamiento externas que persiguen agendas que surgen en el mundo desarrollado” (Armstrong *et al.*, 2011, citado por Walton, 2018, p. 35).

La educación inclusiva como proyecto moderno/colonial

La educación inclusiva y su consciencia discursiva, ontopolítica y teórico-metodológica demuestran un *corpus* de dependencias a perspectivas y racionalidades proporcionadas por países centrales en la formación geopolítica de la zona imaginaria denominada Norte Global. Es un espacio intelectual atravesado por diversas manifestaciones de un colonialismo intelectual. La educación inclusiva como expresión moderno/colonial se aleja de la interrogante por el estatus teórico, ya que he documentado con fuerza en diversos trabajos que este es un campo que carece de debates teóricos, metodológicos y políticos internos. Lo que intento significar es que, en cierta medida, la elaboración conceptual que más conocemos y practicamos como parte del sintagma, devela diversas manifestaciones que son inherentes a la razón moderno/colonial. ¿Cuáles son los patrones de dominación colonial que pueden ser observados en la intimidad de este

discurso? Tal vez, intento hacer ver un esfuerzo epistemológico teñido de un efecto liberal-colonial que justifica un desconocido resultado de *voyerismo* epistemológico que bloquea, en parte, el acceso y la comprensión a su verdadera identidad intelectual. Este *voyerismo* se expresa a través de la forma constructiva *engañador/engañado* (Ocampo, 2021) y a la *imitación por suplementación* de algo que no le pertenece, pero que edipiza su saber devenido en un sistema de engatusamiento teórico que tiene por función alejarnos del real índice de singularidad del campo. La educación inclusiva no es descendiente de la educación especial. Este trabajo es una invitación a romper con esta comprensión y abrir nuevas rutas de pensamiento.

No resulta prudente ofrecer un examen epistemológico que redunde en argumentaciones esencialistas que entiendan a la epistemología como un sistema de producción del conocimiento de carácter universal. Tampoco basta con recuperar y dar cierta legitimidad a determinados saberes subyugados, oprimidos y devaluados. Si bien esta estrategia es clave, debe ser cuidadosamente analizada para materializar un impacto epistémico significativo en su comunidad de práctica. Sin duda, la educación inclusiva comparte con la descolonialidad el propósito de producir una forma áurica otra de conocer, relacionarnos, existir y producir la subjetividad. Cada una de estas categorías aparecen con alta frecuencia en diversos discursos críticos contemporáneos, los que no siempre logran producir un desplazamiento de sus signos. No se trata de yuxtaponer exclusivamente diversos marcos epistemológicos, sino más bien, de asumir el reto *spivakiano* de producir un análisis de intimidad crítica para darle la vuelta a cada uno de estos enfoques. Es actuar desde adentro de ellos para producir un destello imaginativo otro que nos permita producir otros hábitos mentales. Todo trabajo epistemológico persigue este objetivo. Otro nudo crítico reside en la objetualización de los sujetos de investigación como abyectos de conocimiento, un sistema de supresión del yo. Trabajar a favor de su subversión es un reto ontoepistémico crucial.

La educación inclusiva si quiere ser *auténticamente inclusiva* deberá asumir el desafío de constituirse en un proyecto de edificación del mundo a través de la producción de sus propias categorías distanciándose de los engranajes analíticos de la modernidad. Tarea que lleva implícita una crítica a la colonialidad epistémica que funda sus argumentos más conocidos en una racionalidad moderno-ontológica de funcionamiento de los engranajes pedagógicos. De este modo,

[...] acercarse a la *doxa* implica que todos los conocimientos del Otro deben ser considerados legítimos y deben ser tenidos en cuenta en la configuración de conocimientos “otros”, tan válidos como el conocimiento moderno/occidental. Esto no significa que tengamos que negar la ciencia moderna ni superarla por otra ciencia mejor. Debemos configurar otras categorías de análisis con el fin de ir más allá de la epistemología moderna, que es insuficiente e incompleta, por cuanto en la configuración de conocimientos científicos soslaya e ignora el sentido común, la intuición, la emocionalidad, la corporalidad y los conocimientos ancestrales. Proponemos entonces un pensamiento configuracional (Ortiz y Salcedo, 2014) que entrelace la ciencia occidental con formas “otras” de configurar conocimientos. Esta propuesta recuerda la idea de Dussel (2018), quien afirma que la estética de la liberación inaugura “la irrupción de diversas estéticas que comienzan a dialogar en un pluriverso transmoderno donde cada cultura estética dialoga y aprende de las otras, incluyendo la misma modernidad” (Ibíd., p. 34). (Ortiz, 2019, p. 95)

¿Cuál es el territorio que habita hoy la educación inclusiva? Como elaboración moderna/colonial, ha restringido sus signos a la superposición de un falso esquema de pensamiento: la montura del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Nos enfrentamos aquí a una de sus incapacidades más importantes para pensarse a sí misma. Esta transferencia intelectual nos conduce a la reproducción de un régimen relacional de carácter normocéntrico de regulación pedagógica cómplice con la ideología de la normalidad. Es algo que profundiza en la consolidación del binarismo estructural y ontológico.

Cuando la educación inclusiva es tomada como sinónimo y un dispositivo alter-epistémico de la educación especial, incurrimos en un cierre teórico absoluto. Este hecho nos informa acerca de una insatisfacción epistemológica y ontológica aplicada a la superación de las desigualdades y las exclusiones, las que son endémicas a la formación de nuestro sistema-mundo. Esto no es otra cosa que un singular efecto de represión y convencionalismo teórico. La educación inclusiva epistemológicamente nos invita a la creación de otra ciencia educativa, una que hable en su propia lengua y, de este modo, evite incurrir en un acto discursivo-semántico de orden eurocentrado. Si bien no tengo la pretensión de cuestionar arbitrariamente a Europa, en esta ocasión, es necesario señalar que este movimiento –prefiero situar sus reglas de comprensión en torno a esta categoría– es heredero de su racionalidad. A través de sus conceptos/metáforas se observa parte de su génesis intelectual colonial, la que “debería abandonar la camisa de fuerza de la sociedad, dejar de limitarse a cosas humanas, a relaciones y a conflictos sociales, y convertirse en una más de las ciencias de la vida” (Rivera-Cusicanqui *et al.*, 2016, s. p.). Insten los autores, señalando que resulta “central reconocer que la teoría no basta, la ciencia social no basta, la universidad y la academia no bastan para comprender el mundo que nos ha tocado vivir hoy. Y creo que, en todo *Abya Yala*, este proceso de “entrar y salir de la academia” está permitiendo la renovación del pensamiento y su mejor articulación con las prácticas comunitarias, populares, colectivas” (Rivera-Cusicanqui *et al.*, 2016, s. p.).

Un argumento crucial que avala la afirmación que la educación inclusiva es, en parte, una elaboración racional de carácter moderno/colonial, se traduce en concepciones corporales-políticas, identitarias, culturales, pedagógicas, etc., que son traducidas en el espacio social y escolar como desdenes ontológicos, mecanismos de devaluación y jerarquización del ser. En contraste a la presencia de un patrón imaginario global de pensamiento que sanciona una forma homogénea existencial. Hablamos del predicamento fundado en el humanismo clásico, un sistema de desprecios solapados

sobre los múltiples modos existenciales del ser humano. Otra consecuencia de esta racionalidad se expresa a través de la consolidación de obstrucciones sistemáticas ligadas a los criterios de legibilidad del ser en la escena educativa. Recordemos que la pluralidad de colectivos estudiantiles históricamente cooptados por el discurso *mainstream* de lo inclusivo emerge a través categorías instituidas por la matriz de esencialismos-individualismos, lo que cristalizó una política ontológica regulada por el problema ontológico de los grupos sociales. A pesar de que este sea un problema persistente en la filosofía analítica, es clave analizar sus ramificaciones e implicancias en las que la diferencia se convierte en una atribución negativa y especular, una alteridad abyecta. Necesitamos develar los signos de la potencia creativa del ser, aquello que reside en la multiplicidad de singularidades o múltiples modos existenciales del ser humano (Ocampo, 2018, 2020; 2021).

Otro punto de tensionalidad crítica informa que no existe una perspectiva latinoamericana para pensar las problemáticas genealógicas y actuales de la educación inclusiva. Una teoría y praxis de esta es algo en proceso, al igual que lo que sucede con la descolonización, es algo que debe construirse y, como tal, se enfrenta al desafío del nomadismo y de la dispersión heurística. No está claro el formato que su discurso adoptaría, ni mucho menos es una revolución que tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. Esta última tensión, suelo describirla en términos de un sistema de apertura ambivalente. Examinemos, a continuación, en qué consiste esto. La multiplicación de

[...] nuevos espacios de producción de teoría/praxis social: espacios marginales y fronterizos, pero a la vez proliferantes. Iniciativas callejeras, luchas contra la impunidad, plataformas en torno a los derechos sexuales y una diversidad de iniciativas prácticas en defensa del medio ambiente constituyen escenarios ideales para la “investigación acción” o la “investigación militante”, además de resultar útiles para las propias comunidades y

organismos de base. (Rivera-Cusicanqui *et al.*, 2016, s. p.)

Finalmente, cabría reflexionar acerca de otro mecanismo de distancia crítica que emprende nuestra propuesta. Esta, asume que

[...] no es convertir la política indígena en una doctrina occidental de liberación; no es un proceso filantrópico de “ayudar” a los en situación de riesgo y aliviar su sufrimiento; no es un término genérico para luchar contra condiciones y resultados opresivos. En el amplio paraguas de la justicia social puede haber espacio para todos estos esfuerzos, pero nada de esto es descolonización. (Tuck y Yang, 2012, p. 21)

Los sustantivos *inclusión* y *decolonialidad* coinciden en el argumento que apela a la cristalización de un sistema de *acción-pensamiento-política-intervención-alteración* del mundo. Sus implicancias tocan lo más profundo de las liberaciones ontológicas de sus usuarios. Su materialización sugiere considerar tres elementos centrales propuestos por Gaztambide-Fernández (2012), en torno a la praxis de la decolonialidad: a) solidaridad relacional, b) solidaridad transitiva y c) solidaridad creativa.

Otro punto de conexión entre descolonización e inclusión reside en la noción de *teoría*, expresión intensamente logocéntrica. El contextualismo epistémico que designan ambos términos asume una concepción de teoría que emerge de la filosofía de la praxis o tal como comentan Mignolo y Walsh (2018), surge del hacer que es una cualidad del pensar y del sentir. Posee un sustrato de carácter micropolítico analítico un proyecto de conocimiento en resistencia. Se convierte en una definición que resiste y desobedece a las ataduras definitorias de lo que cuenta como teoría, suscitando un efecto de desesencialización sobre sus significantes. Su concepción de teoría se posiciona en torno a un significante que

[...] está enraizada en la praxis del vivir y en la idea de teoría-y-praxis y praxis-como-teoría, y en la interdependencia y flujo continuo de ambos. Es en este movimiento donde la decolonialidad está promulgada y, al mismo tiempo, hecha posible. La

descolonialidad, en este sentido, está envuelta en la reexistencia; ambos reclaman un terreno que se esfuerza por desvincular de los principios teóricos y los instrumentos conceptuales del pensamiento occidental. Si “otro mundo es posible”, no se puede construir con las herramientas conceptuales heredadas del Renacimiento y la Ilustración. No se puede construir con las herramientas del maestro, como Audre Lorde nos recordó hace algunos años, “porque las herramientas del maestro nunca dismantlarán la casa del maestro. Que puede permitirnos vencerlo temporalmente en su propio juego, pero nunca nos permitirán lograr un cambio genuino”. (Mignolo y Walsh, 2018, p. 7). (Traducción propia)

Una razón edipizada o construida a través del efecto engañador/engañado

La principal tarea intelectual de los últimos años ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. Este peculiar proceso de subyugación heurística se denomina *edipización del objeto de lo inclusivo*, metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea reordenadora de sus deseos, cuestión que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci (2016). Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión: ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?; ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o, bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de *teoría* sugiere determinar cuidadosamente qué tipo de teoría designa. La *inclusión* como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que se presenta debe entenderse como una *crítica* en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es infértil en sí mismo para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. La intención radica en infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje encontrada para interferir en sus reglas.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de metarreceptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción:¹⁰ lo diaspórico.

El interrogante por la naturaleza de su razón teórica focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que, sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas; por ello, enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la

¹⁰ En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

educación inclusiva cuando se centra exclusivamente en la figuración ontosemiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico– corre el riesgo de convertirse en un argumento neocolonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-relacionales constitutivas del Sur Global. Estas son, sin duda, manifestaciones de la cooptación efectuada por la imaginación binarista¹¹ consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que esta última, es una mutación más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí, nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo. Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p. 14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial –más bien, se convierte en un *palimpsesto heurístico*,¹² algo que jamás podrá borrarse y aquello de lo que jamás podremos librarnos, por lo tanto, esta expresión se usa a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Por consiguiente, existe total desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial–, sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que

trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegados a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de *alteración* de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, operatoria que lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sentidos por desedimentación.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, mientras que su comprensión heurística será constituida en un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educacionismo pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –ausencia de consciencia heurística–. Se presentan las disculpas ante la crudeza de la expresión, pero cansan las simplificaciones que se hacen una y otra vez del sintagma. Quedan al descubierto las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p. 21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal

11 Se recurre a la técnica del préstamo en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021), en su reciente libro publicado al español por la Editorial Akal, titulado *Lexicón para el análisis cultural*.

12 Palimpsesto heurístico es un concepto desarrollado por Ocampo.

caso, se construye una razón sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, que legitima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p. 22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p. 14). A esto se agregan los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como se documenta en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Finalmente, la reflexión gira en torno al siguiente interrogante: ¿Edipización de lo inclusivo? En el trabajo intelectual de Ocampo (2017) se emplea este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo a la sobreimposición del legado de lo especial se

necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un mecanismo de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibilitan la desedipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa; es decir, la consolidación de una práctica de desedipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Se observa que tanto las formas de deconstrucción y desedipización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como *proceso de edipización*.

Conclusiones: acerca del deseo descolonizador de la educación inclusiva

Tal como he documentado anteriormente, cuando reducimos el alcance de la educación inclusiva al reconocimiento de ciertos grupos vulnerables, corremos paralelamente con las configuraciones del paternalismo proporcionado por el neoliberalismo. Esta analítica da cuenta de cómo el discurso instituido tiende a oscurecer el sentido político, epistemológico, sociocultural, relacional, ontológico y creativo que expresa su verdadera naturaleza, reproduciendo luchas existenciales de violencia a través de categorías como personas en situación de discapacidad, sectores marginales, identidades sexuales no normativas, estudiantes en situación de tránsito migratorio, necesidades educativas especiales, estudiantes en situación de enfermedad, etc. Si bien muchas de estas categorías le interesan a la educación inclusiva, su objeto de investigación se ubica más allá de sus propósitos esencialistas y etnocentristas. “Estas simplificaciones, generalizaciones y esencializaciones también dejan de

ocultar y oscurecer las relaciones de poder dentro de tales comunidades” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 81).

Quisiera proponer no solo des-discapacitar el sentido de lo inclusivo y sus configuraciones pedagógicas devenidas en sistemas de individualismo ontometodológicos, sino más bien asumir que cada una de las formas de categorización antes indicadas son categorías de lucha en la reinención del mundo conocido. Tal afirmación refuerza un compromiso antihumanista y antiesencialista estratégico, dos dimensiones cruciales en la desestabilización de la política ontológica legitimada por este campo. Son todas formas categoriales que buscan la libertad y la emancipación, en sí mismas, una revolución de las minorías las que siempre han sido mayorías en el mundo. Un propósito decolonial de la educación inclusiva consiste en promover nuevos desempeños epistemológicos, si no existe un profundo cambio en nuestros hábitos de pensamiento nada de esto podrá cristalizar la tarea de producir otro mundo, por más que tengamos muchísimas leyes que trabajen insistentemente para su materialización.

La lucha por la inclusión no se reduce exclusivamente a las personas en situación de discapacidad, este hecho constituye su principal reduccionismo ontopolítico. Más bien, es una perspectiva emergente, mientras que como praxis no puede reducir su tarea política a ciertas formas de racialización, sexualización y generización, etc., pues reconoce que constantemente proliferan diversas modalidades de estas. Tampoco ostenta la pretensión de convertirse en un canon académico al tiempo que muchos investigadores la utilizan para circular por las estructuras académicas. Este hecho es parasitario, pues no falta quienes incurren en una falsa homología al asumir que inclusión y transformación social es levantar banderas, sin asumir que esto implica un esquema de acción/reflexión más profundo. Otro peligro al que se expone la educación inclusiva a través del *mainstream*, es decir, un discurso sin referencias objetivas sobre sí misma, inaugura una práctica retórica que es empleada por diversos grupos de poder, devenida en formas de cooptación y utilización en estructuras del Estado, siempre con la intención de producir estructuras de asimilación inclusiva.

Cada una de estas expresiones es el resultado del uso desmedido de la fuerza adjetival *inclusiva* como alternancia supuestamente transformadora, la que es incapaz de combatir las regulaciones que estructuran parte significativa del sistema-mundo. Lo que significamos como educación inclusiva a través de su corriente *mainstream* no es algo que logre alterar la red de relaciones estructurales y microprácticas que habitamos. Más bien, fortalece parte del argumento a través de una consciencia liberal. En efecto, “su creciente ligereza adjetival como reemplazo de la alternativa y crítica, demasiado a menudo desprovisto de significado, praxis y lucha” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 82).

¿Qué significa decolonizar la educación inclusiva a través de tales sistemas de razonamientos? Lo primero es asumir la necesidad de consolidar una consciencia, una praxis y una lucha que logre sustentar su perspectiva y proyecto, el que, a su vez, sea capaz de asumir tales luchas no solo desde afuera de la matriz moderno/colonial. “Tal pensamiento y visión no solo limitan las esferas de acción, pero también ciegan la visión de lo decolonial grietas que existen dentro de esta matriz y sistema y que, en esencia, complementan y empujan hacia los bordes” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 85). La educación inclusiva decolonialmente puede ser significada como una grieta –idea intensamente persistente en el pensamiento de Walsh–, una zona de otras formas de esperar, de otras posibilidades de existencias; nos brinda un espacio de profundas reconfiguraciones sobre el sujeto por fuera y más allá de la imaginación binaria –binarismo ontológico–, es algo que cristaliza la construcción de nuevos caminos, nuevas topografías, es una invitación a examinar el mundo desde otras energías y parámetros existenciales.

La educación inclusiva como grieta asume parte de la tarea poscrítica que habita entre sus raíces genealógicas, esta es, la producción de otros-modos-de-existencias y otros entendimientos sobre la vida. En suma, es la producción de otros hábitos mentales, modos de relacionamiento y dispositivos de producción de la subjetividad. Aquí, el interrogante es ¿cómo cambiar la mirada para abordar

cada uno de los problemas endémicos del mundo que habitamos?, ¿cómo producir hábitos mentales que no se cierran ante el orden dominante?, ¿cómo producir esquemas de investigación-intervención capaces de actuar sobre cada una de las formas de injusticias sin incurrir en reproducir las armas del maestro para justificar su acción? En cierta medida, esta última pregunta nos permite entender que cualquier acción decolonial será consciente que mucho del trabajo crítico es heredero de los mismos conceptos del maestro, entonces, otra tarea crítica consistirá en trabajar a la inversa de esta racionalidad. En efecto, agrega Mignolo y Walsh (2018),

[...] la reconstitución epistémica no se puede lograr estableciendo una “nueva” escuela del pensamiento dentro de la cosmología occidental. Requiere dos tareas simultáneas: abrirse a la riqueza del saber y la praxis del vivir que la retórica de la modernidad demonizada y reducida a la tradición, la barbarie, el folclore, el subdesarrollo, la espiritualidad negada en nombre de la razón y los conocimientos contruidos para controlar la sexualidad y todo tipo de bárbaros. En segundo lugar, y necesariamente, una reconstitución epistémica térmica requiere desvincularse de las burbujas de los pensamientos modernos. (pp. 228-229). (Traducción propia)

De este modo, el destacado teórico de la descolonialidad señala que

[...] la descolonialidad es una opción articulada en la analítica decolonial de modernidad/colonialidad. Su objetivo es la liberación descolonial del cmp¹³. Existen muchos otros proyectos de liberación que no son ni tienen por qué ser descoloniales. La liberación decolonial es una concepción particular de la praxis de vivir en sus esferas biológicas y culturales interrelacionadas (Mignolo y Walsh, 2018, p. 224). (Traducción propia)

El problema de la inclusión es mucho más complejo que estas cuestiones, requiere que consolidemos una postura crítica hacia las herramientas, los conceptos, los vocabularios y las prácticas organizativas que caracterizan los pasajes de lucha

de cada colectividad. Otra tarea crítica consiste en asumir la “responsabilidad de pensar con y desde las construcciones, creaciones, prácticas y sujetos-actores que, desde fuera, los bordes y las grietas, desafían y desafiar la modernidad/colonialidad. Esto significa desobedecer a lo dominante” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 92). En esta misma dirección, otra función sustantiva a lo inclusivo consiste rescatar la noción propuesta por Glissant acerca del *yo existencial*, es decir, aquella capacidad para movernos desde de aquello que queremos transformar. Observo en este punto un cierto entrelazamiento con los planteamientos de la deconstrucción, especialmente, cuando Spivak (UCHile Indígena, 2016) sostiene la necesidad de entender la deconstrucción como un acto de trabajar desde adentro con aquello que buscamos transformar, es darle la vuelta al campo de fenómenos. El esquema heurístico que produce la educación inclusiva en la que estoy interesado y que practico “se esfuerza por provocar, alentar, construir, generar y hacer avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y acciones; otras formas de pensar y de hacer” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 84).

Finalmente, la educación inclusiva se convierte en una carta de navegación del presente, un territorio que se encuentra en “una proliferación infinita, en un juego de ajustes y desajustes en el que los múltiples flujos viven una metamorfosis constante de unos a otros, sin detenerse un solo instante” (Castillo, 2019, p. 236). Su red heurística materializa una “perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común –en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios–” (Lee y Fisher, 2009, p. 13). Es un espacio atravesado por múltiples trayectorias en movimiento y dinamis-mos constantes. Es un campo mutante, algo que se construye en el movimiento incesante.

Referencias

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora*. Traficantes de Sueños.

¹³ Significa *colonialidad*.

- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, 40(17), 229-250.
- Davis, A. (2018). *Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakravorty Spivak y Nikita Dhawan*. <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67.
- Gramsci, A. (2016). *Odio a los indiferentes*. Ariel.
- Lee, M. y Fisher, M. (2009). *Deleuze y la brujería*. La Cuarentena.
- Maldonado-Torres, N. (2017). Sobre la colonialidad de los derechos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114, 117-136. <https://doi.org/10.4000/rccs.6793>
- Mignolo, W. (2003). *Más allá de la postcolonialidad y subalternidad: Walter Mignolo y el giro decolonial*. <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/Cartografia/07.pdf>
- Mignolo, W. y Walsh, K. (2018). *On descoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. UGR.
- Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo menor. En A. Ocampo (comp.), *Pedagogías queer* (pp. 11-24). Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neomaterialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.
- Ortiz, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116.
- Quijano, A. (1989). Colonialidad y modernidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Rivera Cusicanqui, S., Domingues, J., Escobar, A. y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14, e009. <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>
- Santos, S. (2019). El "ego cogito" cartesiano y el sujeto moderno. *Reflexiones Marginales*, 51. <https://revista.reflexionesmarginales.com/el-ego-cogito-cartesiano-y-el-sujeto-moderno/>
- Spivak, G. (1996). *The Spivak reader*. Routledge.
- Spivak, G. (2010). *Crítica a la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Akal.
- Spivak, G. (26 de febrero de 2018). *Sabotaje afirmativo* [Conferencia inaugural]. European Roma Institute for Arts and Culture, Berlín, Alemania. <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Tuk, E. y Yang, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- UChile Indígena. (22 de noviembre de 2016). ¡Exclusiva! Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak (parte 1). Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(n.º esp.), 31-45.
- Young, I. (2002). *Justicia y política de la diferencia*. Cátedra.